



**MARIA JOSÉ
SAMPAIO DE SÁ**

SUCESSO ACADÉMICO

**Uma análise multidimensional da experiência dos
estudantes do ensino superior**



**MARIA JOSÉ
SAMPAIO DE SÁ**

SUCESSO ACADÉMICO
**Uma análise multidimensional da experiência dos
estudantes do ensino superior**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Estudos em Ensino Superior, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro e coorientação da Doutora Maria de Lourdes Machado-Taylor, investigadora do CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

Apoio financeiro da FCT e do FSE no
âmbito do III Quadro Comunitário de
Apoio.

Para ti, Sara.

In memoriam

Duas pessoas desempenharam um papel muito especial neste trabalho: o Professor James Taylor e o Professor Rui Santiago. O primeiro instilou em mim o interesse científico pelas questões relacionadas com os estudantes; o segundo orientou todos os passos da minha caminhada pelos meandros da investigação científica. O Jim lançou-me na corrida; o Rui conduziu-me até à meta. Sem eles, este trabalho não teria acontecido. A eles, sou e serei (e)ternamente grata.

o júri

presidente

Professor Doutor Artur da Rosa Pires
professor catedrático da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes
professora catedrática da Universidade do Porto

Professora Doutora Diana da Silva Dias
professora associada com agregação da Universidade Europeia

Professora Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Ana Isabel Pires Beato Alves de Melo
professora adjunta da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao longo do caminho percorrido pelo presente trabalho de investigação, foi fundamental o apoio de um conjunto de pessoas e de entidades que, de uma forma ou de outra, constituíram um contributo central e uma ajuda preciosa. A elas quero expressar o meu profundo agradecimento.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Teresa Carvalho, pelas suas fundamentais contribuições científicas e por me ter oferecido o seu apoio incondicional no momento em que mais precisei dele; à Doutora Maria de Lourdes Machado-Taylor, colega de investigação, pelos importantes *insights* e pelo constante estímulo e encorajamento.

Ao Professor Doutor Rui Santiago, com quem tive o privilégio de trabalhar, e que, com o seu profundo e rigoroso conhecimento científico e constante apoio e acompanhamento, me conduziu pelos caminhos da investigação científica e fez com que tudo parecesse mais fácil.

À minha instituição de acolhimento, CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, nas pessoas do seu anterior diretor, Professor Doutor Alberto Amaral e do seu atual diretor, Professor Doutor Pedro Teixeira, por me terem proporcionado todas as condições necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

À minha família: ao meu pai Gabriel e à minha mãe Fernanda, pelo seu apoio incondicional e constante encorajamento; à minha irmã Bé, por ser a minha fonte de inspiração, por nunca ter deixado de acreditar em mim, mesmo quando eu própria duvidei, e pelos seus fundamentais contributos; à minha filha Sara, que, apesar de tão pequena, soube sempre compreender e perdoar as minhas ausências. Sois a minha âncora e nunca poderei expressar o quanto vos agradeço.

Às quatro instituições que tão amavelmente aceitaram participar neste estudo e que me franquearam sem reservas as suas portas.

Aos estudantes e líderes institucionais que acederam a partilhar comigo as suas visões e experiências pessoais e institucionais. Sem eles, este estudo não teria sido possível.

A todos os meus amigos, mais presentes ou mais distantes, pelo seu apoio e por me terem feito acreditar em mim mesma.

A todos fica a minha profunda gratidão.

palavras-chave

Experiência no ensino superior, estudantes do ensino superior, desempenho acadêmico, sucesso acadêmico, instituições de ensino superior.

resumo

O ensino superior tem vindo a ser alvo, nas últimas décadas, de importantes mudanças e reconfigurações, provocadas, designadamente, pela massificação deste nível de ensino, pela escassez crescente de recursos, sobretudo ao nível financeiro, e pela competição institucional por estudantes. Deste modo, as instituições de ensino superior (IES) veem-se confrontadas com a necessidade de definirem estratégias que lhes permitam atrair, integrar, satisfazer e graduar com sucesso os seus estudantes. Este contexto conduz a uma crescente necessidade, por parte das IES, de promoverem um conhecimento mais completo e aprofundado dos estudantes e das suas experiências, procurando detetar as suas expectativas e necessidades e perceber de que forma eles podem ser fidelizados, prevenindo o seu abandono.

O presente estudo, ao propor-se compreender os fatores que os estudantes consideram exercerem influência na sua experiência global no ensino superior – e que se refletem no seu percurso, desempenho e (in)sucesso académico – pretende constituir um contributo para o aumento da compreensão deste fenómeno, designadamente no que se refere aos fatores individuais e organizacionais/institucionais com influência na qualidade da experiência dos estudantes e, conseqüentemente, no seu desempenho, com interferências, desde logo, no seu sucesso académico.

Este trabalho de investigação, que assume um cariz qualitativo, utiliza a metodologia de estudo multi-casos, tendo-se analisado quatro instituições de ensino superior público. Os resultados conduziram ao desenvolvimento de um modelo de análise, de acordo com o qual a experiência dos estudantes constitui um constructo multidimensional, composto pela sua experiência académica, social e funcional na IES. Esta experiência é condicionada e sofre várias influências das características individuais dos estudantes, articuladas com o contexto organizacional no qual ela ocorre. Este modelo procura, assim, apresentar uma perspetiva integrada e, conseqüentemente, holística da experiência do estudante e das suas condicionantes, bem como da forma como isso afeta o seu desempenho académico, e pretende constituir uma ferramenta de análise e avaliação da realidade de cada IES, no sentido de esta melhor conhecer e, desse modo, perceber as aspirações, objetivos, necessidades e queixas dos seus estudantes.

keywords

Higher education experience, higher education students, academic performance, academic success, higher education institutions.

abstract

Higher education has experienced, over recent decades, important shifts and reconfigurations, particularly caused by the massification of this level of education, the increasing scarcity of resources, especially in financial terms, and the institutional competition for students. Thus, higher education institutions (HEIs) face the need to define strategies that allow them attracting, integrating, satisfying and successfully graduating their students. This context leads to a growing need, on the part of HEIs, to promote a more complete and in-depth knowledge of students and their experiences, seeking to detect their expectations and needs, and to understand how they can be retained, preventing dropout.

This study, by proposing to understand the factors considered by students as exerting influence on their global experience in higher education – and reflected on their academic path, performance and academic (in)success – seeks to be a contribution to increasing the understanding on this phenomenon, particularly with regard to individual and organisational/institutional factors with influence on the quality of the student experience and, consequently, on their performance, which, naturally, interferes in their academic success. This research work, which is qualitative in nature, uses a multi-case study methodology, having analysed four public HEIs. The results led to the development of an analytical model, according to which the students' experience is a multidimensional construct, composed of their academic, social and functional experience in the HEI. This experience is conditioned and influenced by the students' individual traits, articulated with the organisational context in which it occurs. This model seeks, thus, to present an integrated and, consequently, holistic perspective of the students' experience and of its constraints, as well as the way it affects their academic performance, and intends to be a tool of analysis and assessment of the reality of each HEI, so that it may better understand the aspirations, goals, needs and complaints of its students.

Índice Geral

Índice de Figuras	xvii
Índice de Quadros	xviii
Acrónimos.....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
1. Propósito e âmbito do estudo	5
2. Metodologia	7
3. Estrutura da tese	8
PARTE I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	13
CAPÍTULO 1. O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E O SEU PÚBLICO	15
1.1. Contextualização e evolução do ensino superior em Portugal	17
Introdução.....	17
1.1.1. Breve esboço da evolução histórica do ensino superior em Portugal.....	18
1.1.1.1. Da génese à Revolução Democrática de 1974.....	18
1.1.1.2. Reforma Veiga Simão	23
1.1.1.3. As políticas educativas do pós-25 de abril.....	27
1.1.1.3.1. O período revolucionário de 1974 a 1976.....	27
1.1.1.3.2. O período de normalização – 1977-1986	31
1.1.1.3.3. A consolidação do sistema de ensino superior e a regulação estatal – 1987-1995.....	34
1.1.1.3.4. A consolidação da autonomia institucional – 1996-1998	38
1.1.1.3.5. O desafio de Bolonha – 1999-2010	41
1.1.2. O papel dos estudantes enquanto atores institucionais no dealbar do séc. XXI...56	
1.1.3. Desafios presentes e futuros	59
1.1.3.1. O contexto europeu	59
1.2. Os estudantes do ensino superior português – os números e as características	63
1.2.1. Caracterização da população estudantil do ensino superior português.....	63
1.2.2. O sucesso dos estudantes do ensino superior português – alguns dados estatísticos	70
1.3. Síntese do capítulo	71

CAPÍTULO 2. SUCESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR. UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA	73
2.1. Sucesso: Definição do conceito e perspectivas concetuais	75
Introdução	75
2.1.1. Definição de sucesso académico	77
2.1.2. Perspetivas concetuais sobre os fatores que afetam o desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior.....	81
2.1.2.1. Perspetivas sociológicas.....	84
2.1.2.1.1. Modelo teórico do processo de abandono dos estudantes do ensino superior de Spady	84
2.1.2.1.2. Teoria interaccionista de Tinto sobre o abandono dos estudantes.....	86
2.1.2.1.3. Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin	93
2.1.2.2. Perspetivas psicológicas.....	96
2.1.2.2.1. Modelo causal de Braxton, Vesper e Hossler.....	96
2.1.2.2.2. Modelo de Aproximação/Fuga de Eaton e Bean	98
2.1.2.2.3. Questionário de vivências académicas de Almeida, Soares e Ferreira ...	103
2.1.2.2.4. Modelo concetual do envolvimento dos estudantes de Kahu	107
2.1.2.3. Perspetivas culturais	109
2.1.2.4. Perspetivas económicas	114
2.2. O contexto organizacional do ensino superior e o sucesso dos estudantes	118
Introdução	118
2.2.1. Perspetivas organizacionais ou institucionais.....	119
2.2.1.1. Modelo concetual do estudo do impacto do comportamento organizacional nos resultados dos estudantes de Berger e Milem.....	119
2.2.1.2. Modelo concetual de Berger e Braxton	129
2.2.1.3. Modelo do impacto da instituição de ensino superior de Terenzini e Reason	132
2.2.1.4. O Modelo Geométrico de Persistência e Sucesso do Estudante de Swail, Redd e Perna	135
2.2.1.5. Modelo de ação institucional de Tinto e Pusser	138
2.2.2. Considerações finais	141
2.2.3. Síntese do capítulo.....	145

PARTE II. ABORDAGEM E OPÇÕES METODOLÓGICAS147

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA. PROPÓSITO DE PESQUISA, MODELO DE ANÁLISE, ABORDAGEM METODOLÓGICA, UNIVERSO DE ESTUDO E AMOSTRA149

Introdução.....	151
3.1. Objetivos do estudo e perguntas de pesquisa.....	152
3.2. Desenvolvimento de um modelo de análise do desempenho dos estudantes com base nos modelos conceituais de sucesso e proposições de pesquisa	155
3.2.1. Modelo de análise.....	155
3.2.2. Explicitação do modelo de análise e proposições de pesquisa	157
3.3. Pressupostos e convicções filosóficas	161
3.4. Estratégia de investigação	162
3.5. Seleção dos casos e da amostra de participantes	168
3.5.1. Caracterização das IES em estudo	176
3.5.1.1. Universidade Clássica (UC).....	177
3.5.1.2. Universidade Nova (UN).....	179
3.5.1.3. Instituto Politécnico de Grande Dimensão (IPG).....	183
3.5.1.4. Instituto Politécnico de Pequena Dimensão (IPP).....	184
3.5.2. Caracterização dos participantes.....	185
3.6. Método de recolha de dados qualitativos	191
3.7. Procedimentos de recolha de dados – caminhos percorridos	193
3.7.1. A elaboração do guião de entrevista.....	193
3.7.2. Procedimentos de realização das entrevistas	196
3.8. Análise e codificação dos dados	196
3.8.1. O processo de codificação dos dados	199
3.9. Síntese do capítulo	201

PARTE III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS203

Introdução.....	205
-----------------	-----

CAPÍTULO 4. DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONDICIONANTES INDIVIDUAIS207

Nota introdutória	209
4.1. As expectativas à entrada no ensino superior.....	209
4.1.1. As expectativas dos estudantes – entre o esperado e o encontrado	209
4.1.1.1. As expectativas de desenvolvimento pessoal/intelectual.....	210

4.1.1.2. As expetativas de desenvolvimento e preparação de uma carreira	215
4.1.1.3. As expetativas relativamente à IES	219
4.1.1.4. Consecução dos objetivos educativos.....	221
4.1.2. As expetativas e perspetivas parentais	224
4.2. Experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior	227
4.3. Racionalidades da escolha do ensino superior, da IES e do programa de estudos	230
4.3.1. Escolha do ensino superior	231
4.3.2. Escolha da instituição de ensino superior.....	233
4.3.3. Escolha do programa de estudos	236
4.3.4. Informação disponível para a escolha	239
4.4. A integração/adaptação à IES e ao ensino superior	241
4.5. Síntese do capítulo.....	244
CAPÍTULO 5. DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONDICIONANTES ORGANIZACIONAIS/ INSTITUCIONAIS.....	247
Nota Introdutória.....	249
5.1. Estruturas, políticas e práticas internas	249
5.1.1. A missão da IES.....	249
5.1.2. A visão dos estudantes construída pelas IES.....	252
5.1.3. A comunicação institucional	254
5.1.4. Práticas de acompanhamento dos estudantes	259
5.1.5. Participação dos estudantes na tomada de decisão institucional	260
5.1.6. Mecanismos de apoio aos estudantes.....	266
5.1.7. Qualidade da estrutura física da IES (instalações e equipamentos)	270
5.1.7.1. Estrutura física, condições e recursos para a realização de atividades de índole académica	271
5.1.7.2. Estrutura física, condições e recursos para a prática de atividades de índole social/lúdica.....	274
5.2. Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares	276
5.2.1. Preocupações na elaboração dos planos curriculares.....	276
5.2.2. Diferenças entre o currículo pretendido e o currículo promulgado	279
5.2.3. O currículo recebido	281
5.2.4. Oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social	283
5.3. Síntese do capítulo.....	286

CAPÍTULO 6. DIMENSÃO DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIA ACADÉMICA.....	289
Nota Introdutória	291
6.1. Componente pessoal/individual da experiência académica	291
6.1.1. Avaliação subjetiva da consecução dos objetivos de desenvolvimento integral.....	292
6.1.2. Satisfação com o ciclo de estudos.....	298
6.1.3. Padrões de estudo.....	302
6.1.3.1. Tempo e energia dedicados ao estudo.....	302
6.1.3.2. Hábitos de estudo.....	304
6.2. Componente interpessoal da experiência académica	306
6.2.1. Relação/interação com os pares na sala de aula.....	307
6.2.1.1. Partilha e entreaajuda em ambiente de sala de aula	307
6.2.1.2. Colegas como amigos	312
6.2.2. Relação/interação com docentes.....	313
6.3. Componente institucional/pedagógica da experiência académica.....	317
6.3.1. Relevância e organização curricular	317
6.3.1.1. Relevância do plano de estudos.....	317
6.3.1.2. Adequação da carga letiva	323
6.3.1.3. Ligação à prática	327
6.3.2. Metodologia e práticas pedagógicas.....	331
6.3.3. Utilização dos espaços de estudo.....	332
6.4. Síntese do capítulo	335
 CAPÍTULO 7. DIMENSÃO DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIA SOCIAL.....	 339
Nota Introdutória	341
7.1. Componente interpessoal da experiência social	342
7.1.1. Relação/interação com os pares fora da sala de aula.....	342
7.1.1.1. Dimensão afetiva das relações interpares	343
7.1.1.2. Dimensão instrumental das relações interpares	347
7.1.2. Relação/interação com os professores fora da sala de aula	348
7.1.2.1. Relações circunscritas à sala de aula.....	348
7.1.2.2. Estabelecimento de relações para além da sala de aula	351
7.1.2.3. Relações dependentes do tipo de docentes	353
7.2. Componente do envolvimento em atividades extracurriculares.....	354
7.2.1. Envolvimento em atividades de caráter académico	355

7.2.2. Envolvimento em atividades de caráter cultural.....	356
7.2.3. Envolvimento em atividades de caráter lúdico/desportivo.....	357
7.2.4. Envolvimento em atividades de caráter associativo.....	358
7.2.5. Não envolvimento	359
7.2.6. A visão institucional.....	360
7.3. Componente da integração/adaptação social	363
7.3.1. A integração pelos pares – A experiência da praxe.....	363
7.3.1.1. Os adeptos incondicionais	364
7.3.1.2. Os não-participantes: A praxe integra, mas... não participo.....	366
7.3.1.3. A completa não adesão	368
7.3.1.4. A visão institucional.....	369
7.3.2. A integração pela IES – O acolhimento institucional.....	371
7.3.2.1. O acolhimento dos estudantes de licenciatura	372
7.3.2.2. O acolhimento dos estudantes de mestrado	374
7.3.2.3. A visão institucional.....	376
7.4. Síntese do capítulo.....	380
 CAPÍTULO 8. DIMENSÃO DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIA FUNCIONAL.....	383
Nota Introdutória.....	385
8.1. Componente de interação operacional da experiência funcional	385
8.1.1. Processos e procedimentos burocráticos	385
8.1.2. Adequação ao estudante.....	387
8.2. Componente de orientação espacial no <i>campus</i>	391
8.2.1. A orientação no interior do <i>campus</i>	392
8.3. Componente de ambiente institucional	394
8.3.1. Dimensão humana do ambiente institucional	395
8.3.2. Dimensão física do ambiente institucional.....	399
8.4. Componente de relação/interação com o pessoal não docente.....	400
8.4.1. Nível afetivo das interações	400
8.4.2. Nível funcional das interações.....	401
8.5. Síntese do capítulo.....	404
 CAPÍTULO 9. SUCESSO ACADÉMICO – AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES INSTITUCIONAIS.....	407
Nota Introdutória.....	409

9.1. Medidas objetivas de sucesso	410
9.1.1. Classificações e conclusão do ciclo de estudos.....	410
9.1.2. Obtenção de emprego	412
9.2. Representações subjetivas de sucesso	413
9.2.1. Preparação eficaz para a prática profissional	413
9.2.2. Enriquecimento pessoal e desenvolvimento humano integral	415
9.2.3. Felicidade e bem-estar	423
9.3. Síntese do capítulo	425
 PARTE IV. CONCLUSÕES	427
 CAPÍTULO 10. CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES, LIMITAÇÕES E PISTAS PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA.....	429
10.1. Conclusões	431
10.2. Implicações do estudo para a teoria.....	462
10.3. Implicações do estudo para a prática.....	466
10.4. Limitações do estudo	467
10.5. Pistas para investigação futura	469
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	473
 APÊNDICES	515
APÊNDICE 1. Codificação das Narrativas (Líderes Institucionais e Estudantes)	517
Apêndice 1A. Codificação das narrativas (líderes institucionais).....	517
Apêndice 1B. Codificação das narrativas (estudantes)	518
APÊNDICE 2. Guião de Entrevista – Estudantes do 1.º Ciclo/Licenciatura.....	521
APÊNDICE 3. Guião de Entrevista – Estudantes do 2.º Ciclo/Mestrado	523
APÊNDICE 4. Guião de Entrevista – Presidente da Associação de Estudantes	525
APÊNDICE 5. Guião de Entrevista – Representante dos Estudantes no Conselho Pedagógico.....	527
APÊNDICE 6. Guião de Entrevista – Responsável institucional pelas áreas de Formação, Organização e Atividades Académicas e Estudantes	529
APÊNDICE 7. Guião de Entrevista – Provedor do Estudante	531
APÊNDICE 8. Explicitação das dimensões de análise e categorias.....	533
APÊNDICE 9. Categorias e Subcategorias da Análise dos Dados Empíricos	535

Apêndice 9A. Componentes constituintes das condicionantes individuais.....	535
Apêndice 9B. Componentes constituintes das condicionantes organizacionais.....	537
Apêndice 9C. Componentes constituintes da experiência acadêmica	539
Apêndice 9D. Componentes constituintes da experiência social	541
Apêndice 9E. Componentes constituintes da experiência funcional	543
Apêndice 9F. Componentes constituintes das representações de sucesso.....	545
 ANEXOS	 547
ANEXO 1. Solicitação de autorização para a prossecução do estudo junto das IES.....	549
ANEXO 2. Autorização das IES para a realização do estudo	551

Índice de Figuras

Figura 1. Estrutura da tese	11
Figura 2. Evolução do número de novos alunos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico	41
Figura 3. Friso cronológico das Declarações e Comunicados do Processo de Bolonha ..	54
Figura 4. Total de estudantes inscritos, de 1999/2000 a 2014/2015, por sexo	67
Figura 5. Modelo teórico do processo de abandono dos estudantes do ensino superior de Spady (1971)	85
Figura 6. Esquema concetual do abandono escolar no ensino superior de Tinto (1975, 1987, 1993)	88
Figura 7. As 13 proposições primárias derivadas da teoria interaccionista de Tinto (1975)	91
Figura 8. Mecanismos de aproximação / fuga no comportamento dos estudantes descritos por Eaton e Bean (1995)	100
Figura 9. Quadro concetual do envolvimento, antecedentes e consequências proposto por Kahu (2013)	108
Figura 10. Modelo concetual para o estudo do impacto organizacional nos resultados dos estudantes de Berger e Milem (2000)	126
Figura 11. Diagrama do modelo concetual de Berger e Braxton (1998)	131
Figura 12. Modelo detalhado de influências na aprendizagem e persistência do estudante de Terenzini e Reason (2010)	133
Figura 13. Modelo Geométrico de Persistência e Sucesso do Estudante de Swail et al. (2003)	136
Figura 14. Elementos do modelo de ação institucional de Tinto e Pusser (2006)	140
Figura 15. Modelo de análise	157
Figura 16. Opções metodológicas e percurso investigativo	167
Figura 17. Modelo de processo de códigos para a teoria na pesquisa qualitativa	201
Figura 18. Modelo de análise da realidade estudada	434
Figura 19. Modelo multidimensional da experiência dos estudantes	465

Índice de Quadros

Quadro 1. Evolução do número de novos alunos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico.....	40
Quadro 2. Percorso histórico do ensino superior português	62
Quadro 3. Número total de alunos inscritos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico.....	64
Quadro 4. Estudantes inscritos no ensino superior público e privado	65
Quadro 5. Estudantes inscritos no ensino superior (total e por tipo de ensino).....	66
Quadro 6. Estudantes inscritos no ensino superior universitário e politécnico	66
Quadro 7. Principais traços caracterizadores da população estudantil do ensino superior português	69
Quadro 8. Resumo das 15 proposições derivadas da Teoria Interaccionista de Tinto (1975, 1987, 1993)	90
Quadro 9. Variáveis descritas por Braxton et al. (1995).....	97
Quadro 10. Descrição das dimensões do QVA descritas por Almeida et al. (2002).....	104
Quadro 11. Tipologia dos resultados dos estudantes (Berger & Milem, 2000).....	125
Quadro 12. Variáveis descritas por Berger e Braxton (1998).....	130
Quadro 13. Casos de estudo.....	170
Quadro 14. Classificação do conhecimento e agrupamento disciplinar	172
Quadro 15. Alunos matriculados no ensino superior: por subsistema de ensino e sexo	173
Quadro 16. Alunos matriculados no ensino superior por subsistema de ensino	173
Quadro 17. Distribuição dos entrevistados por caso de estudo	174
Quadro 18. Referências espontâneas aos diversos serviços relativamente ao seu modo de funcionamento	388

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição da amostra por tipo institucional (%)	186
Gráfico 2. Distribuição da amostra de acordo com a natureza do conhecimento (%).....	187
Gráfico 3. Rendimento mensal do agregado familiar (n=40)	188
Gráfico 4. Distribuição da amostra por idade dos estudantes (%)	189
Gráfico 5. Formação académica dos pais (%).....	190

Acrónimos

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AE – Associação de Estudantes

CAE – Comissão de Avaliação Externa

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CP – Conselho Pedagógico

CV – Curriculum Vitae

DDC – Departamento de Desporto e Cultura

DGES – Direção Geral do Ensino Superior

ECTS – European Credit Transfer System

EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior

EEl – Espaço Europeu de Investigação

EFTA – European Free Trade Association

EHEA – European Higher Education Area

ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education

ERS – European Research Area

ETI – Equivalente a Tempo Inteiro

EUA – Estados Unidos da América

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAE – Gabinete de Apoio ao Empreendedorismo

GAIP – Gabinete de Apoio à Inserção Profissional

GEPDESP – Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório

GPEARl – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

I&D – Investigação e Desenvolvimento

IES – Instituição de Ensino Superior

IP – Instituto Politécnico

IPG – Instituto Politécnico de Grande Dimensão

IPP – Instituto Politécnico de Pequena Dimensão

MFA – Movimento das Forças Armadas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE – Orçamento de Estado

PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIB – Produto Interno Bruto

PMEs – Pequenas e Médias Empresas
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PP – Proposições de Pesquisa
QEA – Questionário de Envolvimento Académico
QVA – Questionário de Vivências Académicas
RGA – Reunião Geral de Alunos
RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
SAS – Serviços de Ação Social
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UCs – Unidades Curriculares
UC – Universidade Clássica
UE – União Europeia
UN – Universidade Nova
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USD – Dólar americano

INTRODUÇÃO

Introdução

A revolução silenciosa que se operou, nas últimas décadas, no ensino superior ao nível mundial, e em Portugal em particular, força as IES a repensarem a sua relação com os estudantes que acolhem. Com efeito, ao longo dos últimos anos, tem vindo a assistir-se a uma complexificação na relação entre os estudantes e as IES. Os estudantes não são um grupo social uniforme. Para além das “heranças” sociais, existem diferenças, por exemplo, entre os estudantes mais velhos e mais maduros e os restantes estudantes do sistema de ensino formal. Os primeiros têm necessidades, exigências, expetativas e projetos profissionais que os tornam diferentes dos seus colegas mais jovens. Do lado das IES, vive-se um ambiente de crescente competição, enquanto consequência da massificação e marketização do ensino superior e da estagnação demográfica e sobredimensionamento da oferta educativa (Redondo, 2015). Neste novo contexto competitivo, as IES confrontam-se com inúmeros desafios, quer em número, quer em complexidade (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2011), sendo um dos mais importantes a necessidade de definirem estratégias de atração, integração, satisfação e graduação com sucesso dos seus estudantes, grande parte dos quais detém um perfil sociodemográfico muito diferente do perfil do estudante de há décadas atrás. A tradicional caracterização do estudante do ensino superior, com uma idade média de 20 anos, que, após os estudos secundários, ingressa no ensino superior a tempo inteiro, sofreu profundas mudanças (Smart, 2002). Uma população muito mais variada, e com um elevado grau de exigência, tem vindo a emergir em anos recentes (Fonseca & Encarnação, 2012; Navarro, Iglesias, & Torres, 2005; SCUP, 2015). Isto faz com que as IES tenham cada vez mais necessidade de promoverem um conhecimento mais completo e aprofundado dos seus estudantes, procurando detetar as suas expetativas e necessidades.

Neste contexto de importantes reconfigurações de que a arena do ensino superior, ao nível mundial, tem vindo a ser alvo ao longo das últimas décadas (designadamente com a massificação deste nível de ensino, a escassez crescente de recursos, sobretudo ao nível financeiro, e a competição institucional por estudantes), a forma como as IES se relacionam com o seu público tem vindo a mudar. Deste modo, a comunidade académica, as estruturas governamentais e as próprias IES têm vindo a debruçar-se sobre as temáticas ligadas à forma como os estudantes procuram o ensino superior e, uma vez integrados no sistema, com a sua adaptação, o desempenho, o envolvimento académico e o subsequente (in)sucesso. Neste contexto, uma das preocupações dominantes das IES

prende-se com a forma como os estudantes podem ser fidelizados, prevenindo o seu abandono.

Com efeito, o estudo dos fatores que influenciam o desempenho, a satisfação e o sucesso dos estudantes do ensino superior encontra-se bem documentado, tendo vindo a constituir o foco de atenção de académicos e IES ao longo das últimas décadas, designadamente no Reino Unido, Canadá, Austrália e Estados Unidos (cf. Astin, 1975, 1984, 1985, 1999; Attinasi, 1989; Bean, 1980, 1982, 1983; Benson, Heagney, Hewitt, Crossling, & Devos, 2013; Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Braxton, Hirschy, & McLendon, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Castillo *et al.*, 2006; DeShields Jr., Kara, & Kaynak, 2005; Eaton & Bean, 1995; Horton, 2015; Hossler, 2005; Jensen, 2011; Kahu, 2013; Kurose, 2013; Morgan, 2013; Museus & Quaye, 2009; Nelson, Clarke, Stoodley, & Creagh, 2014; Pascarella & Terenzini, 1978, 1980, 2005; Paulsen & St. John, 2002; Quaye & Harper, 2015; Seidman, 2012; Spady, 1970, 1971; Stage & Hossler, 2000; Swail, Redd, & Perna, 2003; Sweeney, 2016; Terenzini & Reason, 2005, 2010; Thomas, 2012; Tinto & Pusser, 2006; Tomul & Polat, 2013; Yusoff, Mcleay, & Woodruffe-Burton, 2015; entre outros). Estes estudos têm produzido modelos de análise da experiência académica dos estudantes, que procuram compreender e explicar os seus comportamentos ao longo da sua passagem por este nível de ensino.

Embora todos os modelos descritos na bibliografia analisem os fatores com influência no desempenho dos estudantes, os mesmos poderão ser agrupados de acordo com o seu enfoque teórico (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). Deste modo, os modelos podem ter (1) uma **focalização sociológica**, ao enfatizarem as características que o estudante traz consigo quando ingressa no ensino superior e a interação destas com as características da instituição na qual ingressa. O equilíbrio desta relação é assegurado por um desempenho académico positivo dos estudantes, bem como pela sua decisão de permanecerem na instituição e no curso (Cf. Astin, 1975, 1984, 1993, 1999; Braxton, Sullivan & Johnson, 1997; Spady, 1970, 1971; Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1993; entre outros); (2) uma **focalização organizacional ou institucional**, realçando as estruturas e processos institucionais das IES que, eventualmente, poderão afetar o sucesso dos estudantes (Cf. Bean, 1980, Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Holland, 1966, 1985, 1997; Pascarella, 1985; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason, 2010; Tinto & Pusser, 2006; Titus, 2004; Weidman, 1984, 1989; entre outros); (3) uma **focalização psicológica**, segundo a qual os traços de personalidade dos estudantes influenciam a sua atitude face aos desafios colocados pelo ensino superior (Cf. Bean &

Eaton, 2000; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Eaton & Bean, 1995; Kahu, 2013; entre outros); (4) uma **focalização cultural**, que sublinha os desafios acrescidos que os estudantes historicamente sub-representados têm de enfrentar na sua trajetória académica (Cf. Attinasi, 1989; Bliss & Sandifor, 2004; Castillo *et al.*, 2006; Kuh & Love, 2000; Museus & Quaye, 2009; Rendón, Jalomo, & Nora, 2000; entre outros); e (5) uma **focalização económica**, que insiste na hipótese de que os estudantes estabelecem um balanço dos custos e benefícios da frequência do ensino superior e do seu envolvimento nas atividades oferecidas pela IES de acolhimento (Cf. Cabrera, Nora, & Castañeda, 1992; Goidrck-Rab, Harris, & Trostel, 2009; Gross, Hossler, & Ziskin, 2007; Hossler, Ziskin, Kim, Cekic, & Gross, 2008; Hossler, Ziskin, More III, & Wakhungu, 2008; Nora, 1990; Paulsen & St. John, 2002; entre outros).

A revisão crítica da literatura demonstra, assim, a existência de um substancial corpo de conhecimento construído sobre a temática dos fatores e contextos com influência no desempenho dos estudantes do ensino superior. Não obstante a produção científica internacional, são, ainda, relativamente escassos, em Portugal, os estudos dedicados a esta temática. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Almeida (2007), Almeida e Ferreira (1999), Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), Almeida, Soares e Ferreira (2002), Almeida, Soares, Ferreira e Tavares (2004), Bento (2008), Brites Ferreira, Seco, Canastra, Simões Dias e Abreu (2010), Costa e Lopes (2008), Costa, Lopes, Caetano e Rodrigues, 2014, Ferreira, Bidarra e Raposo (2011), Lopes e Costa (2012, 2014), Machado-Taylor e Sá (2014), Mendes, Caetano e Ferreira (2016), Silva e Fernandes (2012), Tavares (2002), Tavares e Huet (2006), Tavares e Monteiro (2008), Tavares e Santiago (2001), Tavares, Santiago e Lencastre (2002), entre outros, e, no âmbito da satisfação dos estudantes com a sua experiência no ensino superior, os estudos de Magalhães, Machado, Brites e Sá (2011), Magalhães, Machado e Sá (2013), Machado e Sá (2009), Pedro, Leitão e Alves (2016), Sarrico e Rosa (2014), Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), Taylor *et al.* (2008) e Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2009), entre outros.

1. Propósito e âmbito do estudo

No contexto global do campo de investigação delimitado pelos estudos atrás citados, as motivações fundamentais para a realização do presente estudo basearam-se em duas ordens de razão: por um lado, esta investigação decorre da constatação de que

a problemática dos fatores com influência no desempenho dos estudantes do ensino superior está, ainda, pouco estudada no nosso país; por outro lado, emerge da situação atual do ensino superior em Portugal, que enfrenta sérias dificuldades decorrentes da diminuição da procura por este nível de ensino, a qual é provocada (i) pela seleção existente no ensino secundário e nos exames de acesso; (ii) pelo presente contexto socioeconómico degradado no país; e (iii) pela estagnação e, mesmo, diminuição demográfica que tem vindo a verificar-se no nosso país nos últimos anos¹. As IES veem-se na contingência, mais do que nas décadas anteriores, de terem de competir por estudantes, atraindo-os, fidelizando-os e, em última análise, procurando graduá-los. Para tal, são, cada vez mais, desenvolvidas ações e criadas condições para a promoção do sucesso do estudante. No entanto, não são, ainda, suficientemente dominados o conhecimento e as estratégias de como as ações institucionais influenciam essa promoção. Com base na literatura, que demonstra uma ligação forte entre a experiência do estudante e o seu sucesso, este trabalho de investigação procura fazer uma caracterização desta ligação, para identificar de que modo ela é moldada pelas influências organizacionais. Contudo, a forma como o estudante vivencia a sua experiência não pode ser totalmente controlada pela IES, dada a existência de experiências subjetivas anteriores, que o estudante transporta consigo quando ingressa no ensino superior, atuando como filtros das suas experiências atuais.

Deste modo, o presente estudo pretende constituir um contributo para o aumento da compreensão deste fenómeno, designadamente no que se refere aos fatores individuais e organizacionais/institucionais, que exercem influência na qualidade da experiência e, consequentemente, no desempenho dos estudantes, com interferências, desde logo, no seu sucesso académico.

A partir do propósito que nos move, e que acabámos de enunciar, estabelecemos como objetivo da presente investigação **compreender os fatores que os estudantes consideram exercerem influência na sua experiência global no ensino superior, e que se refletem no seu percurso, desempenho e (in)sucesso académico**. Ao atingirmos o objetivo proposto, esperamos estar em condições para responder às duas questões de pesquisa que subjazem a este estudo: (1) **De que forma é que os fatores contextuais individuais e organizacionais modelam as experiências dos estudantes**

¹ De acordo com dados da Pordata (2016), a população portuguesa diminuiu de 10.557,6 milhares de pessoas em 2011 para 10.401,1 milhares de pessoas em 2014, existindo, neste último ano, uma média de 138,6 idosos para cada jovem.

do ensino superior?; e (2) Como é que os estudantes percecionam o seu sucesso enquanto resultado da sua experiência na IES e respetivas influências contextuais?

Para tal, elegemos um conjunto de dimensões de análise que compõem a experiência global dos estudantes do ensino superior. Esta experiência global, que se refere à totalidade das vivências dos estudantes, subdivide-se em (1) **experiência académica**, que se refere aos aspetos da experiência do estudante no ensino superior relacionados com a consecução de objetivos educativos, com o seu desenvolvimento intelectual/cognitivo e a aprendizagem que realiza; (2) **experiência social**, que se focaliza na interação e no estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica, nomeadamente no que se refere aos professores e grupo de pares, bem como no envolvimento dos estudantes em atividades de cariz extracurricular e nos processos de integração/adaptação ao ambiente institucional; e (3) **experiência funcional**, que diz respeito a tudo aquilo que é necessário para que o estudante seja um membro participante e ativo da comunidade académica, mas que não se relaciona diretamente, quer com os aspetos académicos, quer com os sociais. Esta experiência global pode ser influenciada, por um lado, pelas **condicionantes de natureza individual** (os traços de personalidade que os estudantes possuem e que a IES não tem o poder de alterar) e, por outro lado, pelas **condicionantes organizacionais ou institucionais** (as quais poderão ser manipuladas pela IES). Faz, ainda, parte deste estudo a compreensão das **representações de sucesso** manifestadas pelos estudantes.

2. Metodologia

Para cumprirmos os objetivos que norteiam o estudo, utilizámos, como estratégia de investigação, que assume um cariz qualitativo, a metodologia do estudo multicasos. A opção por esta abordagem metodológica relaciona-se com o facto de a pesquisa qualitativa permitir a obtenção de um nível aprofundado e detalhado de compreensão dos fenómenos estudados no seu próprio contexto, tendo como base as perceções dos atores nele implicados (Denzin & Lincoln, 2011; Hancock, 1998; Silverman, 2000). A investigação qualitativa elege as opiniões, experiências e sentimentos dos sujeitos como a sua matéria-prima, descrevendo, a partir de uma perspetiva holística, os fenómenos sociais tal como eles são subjetivamente experienciados. Assim, no âmbito do presente estudo, esta abordagem metodológica justifica-se pelos objetivos que o norteiam, e que têm que ver com o propósito, já referido, de compreender os principais fatores que interferem no

desempenho e, em última análise, no sucesso dos estudantes, a partir da perspetiva dos atores implicados. No presente estudo, desenvolveu-se, então, um estudo de casos múltiplos (Yin, 2014), tendo-se analisado quatro instituições de ensino superior público (uma universidade nova, uma universidade clássica, um instituto politécnico de grande dimensão e um instituto politécnico de pequena dimensão). Esta amostra permitiu, por um lado, a obtenção de uma compreensão do fenómeno em estudo no seio de cada uma das instituições e, por outro, possibilitou a comparação entre tipos institucionais, ao estudar-se uma IES de cada um dos subsistemas do sistema de ensino superior português e com diferentes dimensões em termos de número de estudantes que as integram. Dentro de cada uma das IES, inquiriram-se líderes (atores institucionais com algum tipo de responsabilidade na tomada de decisão institucional) e estudantes de quatro agrupamentos disciplinares (Becher & Trowler, 2001): *hard-pure*, *soft-pure*, *hard-applied* e *soft-applied*, de dois ciclos de estudos: 1.º ciclo, ou licenciatura, e 2.º ciclo, ou mestrado. A recolha de dados foi complementada com análise documental. A técnica de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada e os dados recolhidos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo.

3. Estrutura da tese

Este trabalho está dividido em três partes, conforme se encontra esquematizado na Figura 1.

Após a introdução, que constitui o ponto de partida do presente relatório, apresenta-se a **Parte I. Enquadramento Concetual**, que se desdobra em dois capítulos: o *Capítulo 1. O ensino superior português e o seu público* está dividido em dois pontos: o ponto 1.1 faz uma contextualização e evolução do ensino superior em Portugal, procurando expor, no plano nacional, os marcos mais significativos que caracterizam a sua riqueza histórica, desde a fundação da primeira universidade em Lisboa, em 1290. Termina-se este quadro evolutivo com a referência ao Processo de Bolonha, à sua génese e desenvolvimento, aos seus propósitos e metas e analisam-se os desafios presentes e futuros que se colocam ao ensino superior no início deste terceiro milénio. No ponto 1.2 traça-se o perfil dos estudantes do ensino superior português, através de uma caracterização da população estudantil que o integra.

O *Capítulo 2. Sucesso dos estudantes do ensino superior. Uma abordagem holística* subdivide-se em dois pontos. No ponto 2.1 apresentam-se as diversas definições do conceito polissémico de sucesso que a revisão da literatura permitiu identificar e expõem-se, criticamente, as diversas perspetivas concetuais acerca dos fatores que afetam o desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior. Estas perspetivas teóricas e modelos concetuais identificados na literatura agrupam-se em cinco conjuntos, de acordo com a taxonomia criada por Kuh *et al.* (2006): perspetivas sociológicas; perspetivas psicológicas; perspetivas culturais; perspetivas económicas; e perspetivas organizacionais ou institucionais. Estas últimas são alvo de uma análise mais detalhada, que se apresenta, no ponto 2.2, por constituírem um dos eixos centrais da presente investigação.

A **Parte II. Abordagem e Opções Metodológicas** compreende o *Capítulo 3. Metodologia. Propósito de pesquisa, modelo de análise, abordagem metodológica, universo de estudo e amostra*, no qual se descrevem as opções metodológicas tomadas para a realização do estudo. Este capítulo começa por descrever os propósitos e objetivos do estudo, bem como as questões de investigação às quais se propõe responder. De seguida, dá-se conta do modelo concetual desenvolvido com base na revisão crítica da literatura, bem como das proposições de pesquisa que norteiam este trabalho. Expõem-se, subsequentemente, os pressupostos e convicções filosóficas nos quais se fundamenta a investigação, a estratégia de investigação adotada, que descreve os casos de estudo, a seleção e caracterização dos participantes e os métodos de recolha de dados eleitos, bem como as justificações para essas escolhas. O capítulo descreve, igualmente, os procedimentos amostrais, o recrutamento e as relações estabelecidas com os participantes. Seguidamente, apresenta-se o procedimento de realização das entrevistas e os aspetos chave referentes à recolha, análise e codificação dos dados qualitativos recolhidos no terreno.

A **Parte III. Apresentação e Análise dos Resultados** dá conta dos resultados a que o estudo permitiu chegar, bem como a sua análise e discussão, e compõe-se de seis capítulos, cada um dos quais corresponde aos resultados obtidos em cada uma das dimensões de análise que compõem o modelo que orientou análise dos dados. Assim, o *Capítulo 4. Dimensão de análise: Condicionantes individuais* analisa as condicionantes individuais dos estudantes que, de acordo com a literatura, exercem algum tipo de influência no seu percurso académico no ensino superior. Especificamente, abordam-se as expectativas à entrada no ensino superior, quer dos estudantes, quer parentais, o

envolvimento e o percurso acadêmico anterior ao ensino superior e as racionalidades da escolha do ensino superior, da IES e do ciclo de estudos. O *Capítulo 5. Dimensão de análise: Condicionantes organizacionais/institucionais* debruça-se sobre as estruturas, políticas e práticas internas das IES, designadamente no que se refere à sua missão, representação do estudante, comunicação institucional, práticas de acompanhamento e auscultação dos estudantes, participação dos estudantes na tomada de decisão institucional, mecanismos de apoio aos estudantes e qualidade da estrutura física da IES (instalações e equipamentos). Analisam-se ainda, neste ponto, os programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares, nomeadamente as preocupações na elaboração dos planos curriculares dos ciclos de estudos e a oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento acadêmico e social. O *Capítulo 6. Dimensão de análise: Experiência académica* analisa a experiência académica dos estudantes, apresentando as suas componentes pessoal/individual, interpessoal e institucional/pedagógica. O *Capítulo 7. Dimensão de análise: Experiência social* analisa a experiência social, designadamente a componente interpessoal, o envolvimento em atividades extracurriculares e a integração/adaptação social dos estudantes. O *Capítulo 8. Dimensão de análise: Experiência funcional* analisa a experiência funcional dos estudantes, especificamente a sua interação operacional, a orientação espacial no *campus*, o ambiente institucional e a relação/interação com o pessoal não docente. Finalmente, o *Capítulo 9. Sucesso académico – As representações dos atores institucionais* dá conta das representações dos atores institucionais sobre o conceito de sucesso, subdividindo-se em representações objetivas e subjetivas de sucesso.

O *Capítulo 10. Conclusões, implicações, limitações e pistas para investigação futura* procura problematizar, analisar criticamente e sistematizar os resultados da investigação, bem como fazer a exposição das implicações para a teoria e para a prática que decorrem do presente estudo, e, ainda, apresentar as suas limitações e um conjunto de pistas para investigações subseqüentes sobre esta problemática.

A tese termina com a apresentação da bibliografia referenciada e dos apêndices e anexos que serviram de suporte à elaboração do estudo.

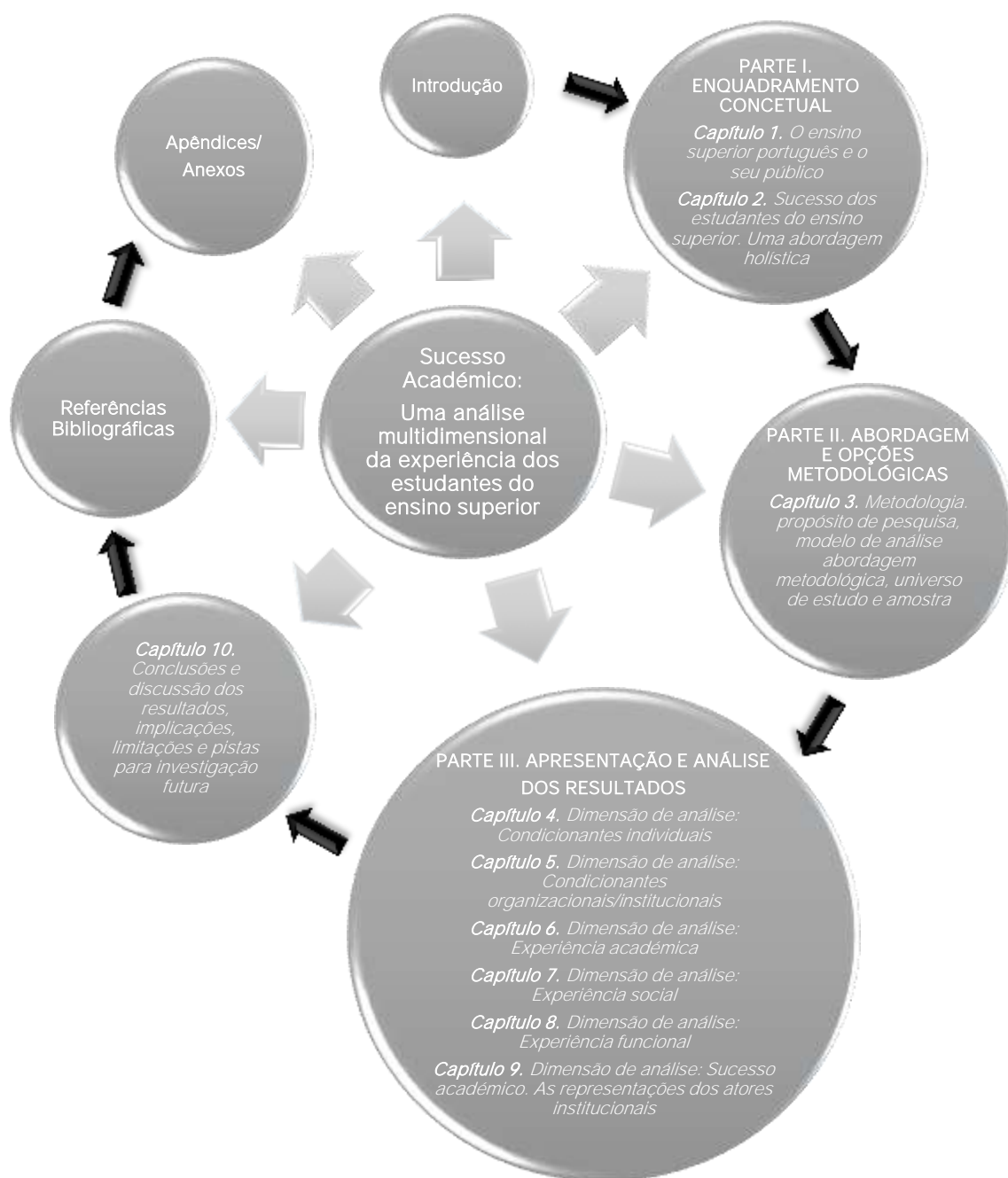


Figura 1. Estrutura da tese

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS E O SEU PÚBLICO

1.1. Contextualização e evolução do ensino superior em Portugal

Uma universidade é um sítio onde se estuda. Não é um sítio onde se ensina, muito menos um sítio onde se avalia, muito menos ainda um sítio onde se passam diplomas [...]. Uma universidade é um sítio onde se estuda, se apreende, se cria e se critica saber ao mais alto nível [...]

Queiró (1995, pp. 15-16)

Introdução

A revolução democrática de 1974 e, na década seguinte, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia constituíram dois fortes impulsos à expansão do ensino superior em Portugal. O alargamento da rede de ensino universitário, a criação da rede de ensino politécnico e a democratização do acesso emergem como três *outputs* políticos claros deste impulso (Fonseca & Encarnação, 2012).

A promoção recente da ideia de uma sociedade baseada no conhecimento exige um forte investimento na educação e na formação, privilegiando a criação do saber e a sua aplicação ao desenvolvimento da sociedade. Este desígnio está claramente plasmado no objetivo estratégico traçado em 2000 para a União Europeia, na Cimeira de Lisboa do Conselho da Europa: tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social (European Parliament, 2000). Tal objetivo parece, no entanto, não ter sido atingido no encerramento do ciclo a que este documento dizia respeito. Pelo contrário, nos últimos anos tem-se assistido a um aumento crescente da taxa de desemprego e a uma menor coesão social. Ao ensino superior estaria reservado um papel central neste desafio, uma vez que os atores políticos e institucionais nele envolvidos assumiriam, crescentemente, a missão das IES – a missão económica – como um dispositivo determinante na acumulação e uso do conhecimento economicamente útil na formação da competitividade das nações.

O presente capítulo aborda a evolução do ensino superior em Portugal, desde a sua génese até à atualidade, bem como a sua organização atual e desafios com que se depara; paralelamente, procuraremos analisar qual o papel que os estudantes, atores

fundamentais do processo educativo, foram tendo ao longo desta evolução histórica, caracterizando, também, o universo atual dos estudantes do ensino superior português.

1.1.1. Breve esboço da evolução histórica do ensino superior em Portugal

1.1.1.1. Da génese à Revolução Democrática de 1974

Na Europa Ocidental, as universidades começam a ser fundadas no séc. XIII, primeiro em Itália, com a Universidade de Bolonha, e, depois, em França, com as Universidades de Paris e Montpellier. Segue-se a criação de outras universidades nestes países, bem como em Espanha e Inglaterra (Carvalho, 2001).

Portugal acompanhou o dealbar do ensino superior europeu com a criação, em 1290, da sua primeira universidade, a Universidade de Lisboa, o que tornou o nosso país um dos primeiros da Europa a dispor de ensino universitário (Crespo, 1993; Carvalho, 2001; Machado-Taylor, 2011). No seu primeiro século de vida, esta universidade teve um percurso bastante acidentado, dado que foi sujeita a cinco transferências entre as cidades de Lisboa e Coimbra, tornando-se “[...] um caso único de itinerância nas Universidades medievais.” (Serrão, 1983, p. 58). Em 1537, pela mão de D. João III, a universidade fixa-se, finalmente, em Coimbra.

Contudo, ao longo de sete séculos, ao contrário do que acontecia na Europa, onde se assistia ao florescimento das universidades renascentistas, sobretudo em Inglaterra, França, Itália, Espanha e Alemanha, em Portugal o ensino superior manteve-se praticamente imutável (Carvalho, 2001).

É importante introduzir aqui uma referência ao movimento normalmente designado por *reforma pombalina do ensino*. Durante mais de 200 anos, no período que medeia entre os séculos XVI e XVIII, o ensino em Portugal foi da responsabilidade quase exclusiva da Companhia de Jesus. Esta presença jesuíta verificava-se, sobretudo, ao nível dos Estudos Menores (que poderão corresponder aos atuais níveis de ensino primário e secundário), mas, também, ao nível do ensino superior, embora a sua ação se circunscrevesse à Universidade de Évora, criada em 1559, durante o reinado de D. Henrique, que ficou sob a responsabilidade dos Jesuítas (Carvalho, 2001).

Foi durante a hegemonia jesuíta no ensino em Portugal, mais do que em qualquer outro país europeu, que, durante o século XVII, se assiste, na Europa, ao irromper do Iluminismo e à consequente revolução do pensamento científico. É o “século do deslumbramento” (Carvalho, s/d), cujos ecos são sistematicamente abafados pela doutrina filosófica de raiz aristotélica defendida e ensinada pelos jesuítas (Carvalho, 2001). Efetivamente, na sociedade, estava em marcha uma transformação radical, e o ambiente era cada vez menos recetivo à doutrinação imposta pelos religiosos da Companhia de Jesus, que teimavam em obstruir a passagem a todo o progresso científico.

Em 1750 sobe ao poder D. José I, que escolhe para Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Guerra Sebastião José de Carvalho e Melo, posteriormente Marquês de Pombal, que não via com bons olhos o completo domínio da Companhia de Jesus no que ao ensino dizia respeito. Determinado a acabar com este domínio, o Marquês de Pombal, aproveitando uma tentativa de homicídio de D. José, utiliza o ensejo para liquidar a Companhia religiosa, decretando, em Janeiro de 1759, a sua expulsão de todo o território português, continental, insular e colónias, sob a acusação de crime de lesa-majestade. É claro que a situação escolar, após esta determinação, mergulha no caos, uma vez que a maioria das escolas menores, dominadas pelos jesuítas, ficaram, de um momento para o outro, literalmente inativas. A necessidade urgente de remediar a situação deu início, logo depois, ao movimento que ficou conhecido como “reforma dos estudos” (Carvalho, 2001, p. 430). A primeira das medidas urgentes passava, desde logo, pelo recrutamento de professores para ocuparem os postos deixados vagos pelos jesuítas, os quais foram selecionados de improviso. Assim, em 28 de Junho de 1759, faz Pombal publicar um alvará, que extingue todas as classes e escolas jesuítas, cujas medidas mais urgentes consistem na criação de vários lugares de professores régios de Gramática Latina, de Grego e de Retórica, bem como na inclusão das diretivas que deveriam nortear o ensino dessas disciplinas (Cruzeiro, 1988).

Esta reforma é, de acordo com Carvalho (2001), uma reforma proeminente ao nível da metodologia utilizada nas Escolas Menores. Assiste-se ao vivo repúdio pelo método e os compêndios usados pelos jesuítas e preconizam-se outros métodos e outros compêndios, reintroduzindo-se o método antigo, isto é, o anterior ao domínio jesuíta, praticado pelas modernas nações europeias. A esta medida segue-se outra importante, que consiste na criação do lugar de Diretor-geral dos Estudos, que tinha como função vigiar o cumprimento do referido alvará. Esta e outras medidas subsequentes são, no entender de Cruzeiro (1988), um indício da determinação clara de o Estado chamar a si, em

consonância com um projeto iluminista de secularização, as responsabilidades do ensino, que passam a ser competência exclusiva do Estado.

No que ao ensino superior diz respeito, por esta altura, a Universidade de Évora, fundada pelos jesuítas e integralmente gerida por eles, é, como seria expectável, extinta (Torgal, 1999a)².

Assim, Portugal entra no séc. XX somente com uma universidade, cujo acesso era privilégio de muito poucos. Em 1910, apenas 4% dos alunos que frequentavam o ensino primário prosseguiram para o ensino liceal e, destes, apenas 4% entravam na universidade (Magalhães, 2004). Tratava-se de formar uma elite que iria ser a responsável pelo governo e pelas altas funções da administração pública do país, e a qual jamais colocou em causa o *modus operandi* da instituição que tinha o privilégio de frequentar.

Relativamente ao papel dos estudantes na vida universitária, ao longo do período que medeia a criação da Universidade de Coimbra, única instituição de ensino superior do país, e meados do séc. XIX, estes tinham uma quase nula capacidade reivindicativa (Bebiano, 2003), numa sociedade fortemente hierarquizada que lhes atribuíu o único papel de se prepararem academicamente para as funções de destaque que iriam ocupar na sociedade.

Porém, esta situação altera-se a partir de meados do século XIX, e assiste-se ao advento da participação ativa dos estudantes na vida universitária, sendo a Universidade de Coimbra palco de intensas lutas estudantis que, segundo Estanque (2007), viriam, posteriormente, a contribuir fortemente para o desgaste do regime salazarista e mobilizariam a opinião pública democrática e a oposição ao Estado Novo. Se estas lutas não o derrubaram, vieram, pelo menos, contribuir fortemente para a sua desestabilização (Torgal, 1999b). De acordo com Rui Bebiano (2003), surge a oposição declarada às atitudes discricionárias ou a certas orientações das autoridades académicas, que conduzem a movimentações que culminam, por exemplo, com a constituição da Sociedade do Raio, em 1861, que reivindicava a participação dos estudantes na reforma que “distinguisse ciência e costumes” (Bebiano, 2003, p. 154).

No que diz respeito à exígua rede de ensino superior então existente, é, somente, no ano de 1911, com o fim recente da monarquia constitucional e o advento da 1ª

² Esta universidade reaparece somente já no século XX, quando o Ministro Veiga Simão decreta, em 1973, a criação do Instituto Superior de Évora, entretanto extinto e convertido em Universidade em 1979.

República, que Portugal assiste à criação de duas novas instituições de ensino superior, as Universidades de Lisboa e do Porto.

Este alargamento da rede do ensino superior não pode ser dissociado do contexto político em que teve lugar, pois é no início do séc. XX que cai o Estado monárquico e a República é implementada. Este novo regime político, em termos de políticas educativas, veicula princípios de “[...] democracia, [...] difusão da cultura primária [...] e a remodelação do ensino superior [...]” (Decretos de 22 de fevereiro e 29 de março de 1911, *cit. in* Arroteia, 1996, p. 19). O ensino superior da 1.^a República é, assim, representado como a alavanca para o desenvolvimento e progresso da sociedade (Arroteia, 1996). Os *curricula* foram revistos, novas faculdades foram criadas e as IES gozavam, por esta altura, de significativa autonomia financeira e pedagógica (Magalhães, 2004). Contudo, num Portugal pouco industrializado, cuja população era maioritariamente rural e culturalmente muito pouco desenvolvida, apenas uma pequena elite urbana tinha acesso à universidade, continuando esta a promover a estratificação social e a impedir a mobilidade social.

O Estado Novo, instaurado em 1928, instala no país uma ditadura que vem alterar algumas das medidas educativas da 1.^a República. A democratização da educação superior é travada com a limitação do regime de acesso, que passa a ser muito seletivo, provocando um retrocesso no desenvolvimento do sistema de ensino superior (Arroteia, 1996). Espelhando os ideários do regime vigente, que defendiam que a instrução dos portugueses deveria restringir-se ao saber “[...] ler, escrever e contar” (Crespo, 1993, p. 58), apenas acede ao ensino superior uma elite que seria responsável pela condução dos destinos do país. Durante mais de 30 anos, o ensino superior é frequentado por, apenas, um punhado de privilegiados. Segundo Magalhães (2004), somente dois em cada 100 jovens, entre os 18 e os 24 anos, tinham acesso ao ensino superior de então, o qual espelhava a ideologia do Estado salazarista: todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior, deveriam impor os valores católicos e o sentimento nacional. A escola não deveria funcionar como alavanca do mérito intelectual, mas servir como aparelho de doutrinação (Mónica, 1978). Durante esta fase do Estado Novo (1932-1968), é criada a Universidade Técnica de Lisboa, em 1930, que surge como resultado da junção de quatro Escolas já existentes: a Escola Superior de Medicina Veterinária – atual Faculdade de Medicina Veterinária –, o Instituto Superior de Agronomia, o Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras – atual Instituto Superior de Economia e Gestão – e o Instituto Superior Técnico.

Esta estagnação, de acordo com Crespo (1993), é, em grande parte, responsável pelo atraso educativo que caracterizou Portugal neste período ditatorial. Em 1960, a taxa de escolarização do ensino superior era de 1,6%, o que significa que nem sequer dois em cada 100 jovens portugueses com idades entre os 18 e os 24 anos frequentavam este grau de ensino (Oliveira, s/d). A herança educativa deixada por cerca de 50 anos de ditadura traduzia-se numa população com um nível geral de formação escolar muito baixo, num elevado índice de analfabetismo e numa, também, muito baixa participação no ensino superior (6 a 7% na faixa etária dos 18 aos 24 anos) (Amaral & Teixeira, 1999).

Retomando a problemática da participação dos estudantes na vida académica, a segunda metade do séc. XX é marcada por fortes reivindicações estudantis (Bebiano, 2003). Assiste-se ao reforço das associações de estudantes, que se caracterizam por levarem a cabo tentativas empenhadas e de grande dinamismo, no sentido de se alterarem as políticas governamentais para o sector educativo, em particular no que concerne o ensino superior.

Ainda na esteira de Bebiano (2003), uma outra tendência, que marca a intervenção estudantil deste período, é o envolvimento dos estudantes em iniciativas de elevada responsabilidade política, com o objetivo de intervir, ativamente, nas transformações que marcam a sociedade portuguesa e na definição do próprio regime. Esta tendência manifesta-se, particularmente, no período final do regime salazarista, com o aumento, no meio académico, de grupos da esquerda revolucionária, que contestam a guerra colonial e defendem a revolução proletária, na lógica da rebelião mundial que ia alastrando um pouco por todo o mundo (Cardina, 2008).

Paralelamente, a academia portuguesa sofre a influência da Carta de Grenoble, documento fundador do “sindicalismo estudantil”, que redefine a imagem do estudante, entendido, agora, como “jovem trabalhador intelectual”, com formas de pensar e agir socialmente mais empenhadas (Cardina, 2004).

Em termos de ensino superior, é possível, assim, dividir-se o período que decorre entre o golpe militar de 1926, que dá origem à ditadura, e a revolução de 25 de abril de 1974 em quatro grandes grupos (Magalhães, 2004):

- *primeiro período: da Revolução de Maio de 1926 até 1931* – Ditadura Militar: as políticas educativas eram, fundamentalmente, uma “cruzada contra o republicanismo” (p. 255).

- *segundo período: de 1932, com a nomeação de António de Oliveira Salazar como Presidente do Conselho de Ministros, até 1945, ano em que termina a 2.^a Guerra Mundial*: é a fase de consolidação do governo, que imprime ao sistema educativo uma forte ideologização baseada no nacionalismo e na doutrinação. O lema da educação nacional era, à época, baseado na trilogia Deus-Pátria-Família.
- *terceiro período: de 1946 até ao afastamento de Salazar, em 1968*: o regime começa a entrar em decadência, quer a nível interno, com o surgimento da oposição e o início da guerra colonial, quer a nível externo, com o crescente isolamento em relação ao resto do mundo.
- *quarto período: de 1969, com a subida ao poder de Marcelo Caetano, até à Revolução de abril de 1974*: com as crescentes pressões modernizadoras internacionais, começam a vislumbrar-se sérias mudanças no sistema de ensino, das quais é exemplo fundamental a Reforma de Veiga Simão em 1973. Esta reforma será a responsável por uma profunda alteração do panorama educativo português. Portugal, que, até ao início dos anos de 1970 do séc. XX contava, apenas, com quatro universidades, com um pendor claramente elitista, conhece, agora, a alvorada da expansão do sistema educativo e da massificação do ensino superior. Efetivamente, numa população de cerca de nove milhões de habitantes, passa-se de cerca de 38.500 estudantes do ensino superior em 1968, no fim da era de Salazar, para cerca de 58.500 em 1974, ano da revolução democrática (Torgal, 1999a).

1.1.1.2. Reforma Veiga Simão

Com as tendências de modernização educativa a acontecerem por todo o mundo, Marcelo Caetano, que sucedeu a Salazar como Presidente do Conselho de Ministros, percebeu que, em Portugal, essa reforma era inevitável. Assim, convidou um professor da Universidade de Coimbra, José Veiga Simão, para encetar essas mudanças no panorama do ensino português, enquanto ministro da Educação Nacional, cargo que desempenhou de 1970 a 1974. Veiga Simão acreditava que o desenvolvimento do ensino superior iria promover, concomitantemente, o progresso e a modernização da própria sociedade portuguesa, caracterizada pela existência de poucas e pequenas cidades, muito pouco industrializada e com um elevado índice de analfabetismo. Porém, as ideias reformadoras de ministro Veiga Simão, a que ele próprio denominava *a batalha da educação*,

“esbarraram” com uma contradição fundamental: como poderia modernizar-se a educação sem a democratização política, social e educativa do país? Como poderia haver democracia educativa num contexto ditatorial? (Simão, 2009).

Estas dúvidas estão bem patentes num documento elaborado por um grupo de jornalistas menos de um mês após a Revolução de 25 de abril (Praça, Antunes, Amorim, Borga & Casais, 1974), quando se referem a um comunicado divulgado pelos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDESP):

Num regime que não havia mudado os seus interesses e objectivos [*sic*], que recusava o diálogo aberto e a pluralidade de opiniões, seria possível realizar as reformas preconizadas? Ou [...] em que medida é que tal democratização do ensino podia ser uma realidade numa sociedade não democrática, no duplo sentido político e social? (Praça *et al.*, 1974, p. 135).

Contudo, estes esforços pela democratização da educação acabaram por constituir, de facto, uma pedra fundamental na luta pela democratização da sociedade portuguesa.

A reforma do ensino superior preconizava, através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, a constituição de uma rede composta por universidades, institutos politécnicos e escolas de formação de professores, as chamadas Escolas Normais Superiores. Com a criação desta rede, pretendia-se que um conjunto alargado de objetivos fosse prosseguido (Magalhães, 2001; 2004). De entre estes objetivos, destacam-se: 1) o desenvolvimento do espírito criativo, científico e crítico, no sentido de preparar os estudantes para a sua vida profissional futura; 2) a promoção da formação do indivíduo como um todo, alargando as áreas do conhecimento para assegurar uma formação cultural abrangente; 3) a promoção do sentido da procura permanente de mais conhecimento cultural e profissional, nomeadamente através de programas de formação ao longo da vida; 4) o fomento de hábitos de pesquisa no sentido do desenvolvimento científico e cultural; 5) o estímulo ao interesse pelos assuntos nacionais e regionais; e 6) a contribuição para a melhoria das relações entre nações.

Era meta de Veiga Simão expandir e diversificar a rede do ensino superior português, quer ao nível institucional, quer ao nível geográfico, promovendo, desta forma, a democratização do ensino, bem como o aumento do índice de jovens que concluíam os seus estudos superiores, que, ao tempo, era de apenas 7% (Amaral, Rosa & Tavares, 2007). Esta meta ambiciosa teve como primeira medida a criação de novas IES: três novas Universidades (Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade de

Aveiro); um Instituto Universitário (Évora), seis Institutos Politécnicos (Vila Real, Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal e Tomar); e nove Escolas de Formação de Professores (Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Braga, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu). Foi, também, criada, em 1971, a primeira universidade portuguesa não dependente do Estado³, a Universidade Católica Portuguesa⁴. É, portanto, no decorrer da reforma Veiga Simão que é criado, em Portugal, o sistema binário, que irá caracterizar, a partir daqui, a organização do ensino superior português.

O lema, símbolo da reforma educativa dos anos de 1970, era, segundo as palavras utilizadas pelo seu autor na tomada de posse como Ministro da Educação Nacional (Simão, 2009), *“Um Homem mais culto é um Homem mais livre”*. Ao pretender promover a democratização da educação, Veiga Simão desejava, sobretudo, atingir o objetivo estratégico de democratizar a sociedade portuguesa. A reestruturação do sistema de ensino superior desempenha um papel importante neste processo de mudança.

A reforma Veiga Simão foi profundamente influenciada pelo relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), o “Projecto Regional do Mediterrâneo”, que focalizou, primordialmente, o desenvolvimento económico. Efetivamente, a sua reforma foi apelidada de “OCDEísmo”, justamente porque colocava a ênfase, particularmente, no aspeto económico, ao defender uma utilização, por Portugal, de todos os recursos, incluindo os recursos humanos, para se aproximar dos padrões de desenvolvimento do resto da Europa (Amaral *et al.*, 2002).

Surge, assim, em Agosto de 1973, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, que integra, pela primeira vez, a educação pré-escolar, e que engloba todos os níveis educativos, sendo considerada, na altura, uma lei arrojada. Conforme refere o então Ministro da Educação Veiga Simão, numa entrevista datada de 2009, as inovações concetuais mais audaciosas para a época, por ele introduzidas, passaram pela consagração em lei 1) do direito à educação; 2) da igualdade de oportunidades; 3) do acesso pelo mérito; 4) da liberdade do ensino; 5) da extensão da escolaridade obrigatória até oito anos, desde logo gratuita, seguida por um ano de formação profissional para os

³ Em rigor, a Universidade Católica não pode ser considerada a primeira universidade privada criada em Portugal, pois goza de um estatuto especial, sendo uma pessoa coletiva privada de utilidade pública (Crespo, 1993).

⁴ A universidade Católica Portuguesa, criada ao abrigo da Concordata entre o Estado Português e a Santa Sé no ano de 1940, dispõe de quatro centros regionais em Portugal (Braga, Porto, Beiras e Lisboa) e um Instituto em Macau.

que abandonariam o sistema educativo; e 6) da diversidade curricular e institucional, não se esquecendo “o amor à Pátria e a universalidade do saber.”

Assim, são, já, notórias as inovações ao nível da organização do ensino em Portugal, mas é, também, ainda, muito marcada a ideologização sublinhada pelo nacionalismo e pelo amor à Pátria.

Particularmente no que concerne ao ensino superior, passaram a existir três níveis: curta duração, longa duração e pós-graduação. Os cursos referentes ao primeiro nível deveriam ser assegurados por Institutos Politécnicos e tinham como objetivo a formação profissional imediata, de âmbito eminentemente regional, bem como a qualificação da força de trabalho de nível intermédio⁵. Os restantes níveis eram ministrados nas Universidades, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados (Carvalho, 1996). De acordo com a Lei nº 5/73, de 25 de julho, os estabelecimentos universitários conferiam os graus de bacharel, licenciado e doutor, enquanto os Institutos Politécnicos, as Escolas Normais Superiores e os estabelecimentos equiparados conferiam o grau de bacharel (Crespo, 1993). Havia, ainda, a possibilidade de os institutos universitários conferirem o grau de licenciado aos bacharéis diplomados pelos estabelecimentos de ensino superior não universitários, desde que a universidade respetiva aprovasse as disciplinas consideradas necessárias.

Este sistema dual, que não recolhe consenso à época, é justificado pelo Ministro da seguinte forma:

Destinado a desenvolver o espírito científico, crítico e criador, a suscitar um permanente desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional, a estimular o interesse pelos problemas da comunidade e universais e continuar a formação integral dos indivíduos, o sistema de ensino superior em instalação é um sistema coerente, não determina abismos entre escolas e concebe fórmulas de transição naturais entre o ensino superior de curta duração e o de longa duração (Simão, 1974, p. 143, *cit. in* Crespo, 1993, p. 91).

Constituindo a Reforma Veiga Simão uma reforma profunda do ensino em Portugal, desde logo causou um grande incómodo entre os elementos tradicionalistas e conservadores do país. Receavam que estas mudanças “[...] estivessem a afastar Deus

⁵ Este desiderato não teve, segundo Arroiteia (2000), os efeitos esperados, já que, como o autor refere, “[...] a expansão recente da rede de ensino superior em Portugal não obedeceu a critérios de correcção [sic] das assimetrias espaciais nem tem sido capaz de promover os recursos humanos necessários ao desenvolvimento regional” (p. 115).

das escolas” (Carvalho, 1996, p. 811), ao que o ministro respondia que “acreditava em Deus” (*Idem*). Por outro lado, ao tornar-se optativa a disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação, temia-se que o Ministério estivesse a abdicar da ‘formação’ (ou doutrinação) de cidadãos. A estes temores, Veiga Simão respondeu com a criação da disciplina de Educação Cívica. Assim, o Ministro da Educação defrontou-se com grande resistência e pressões. Porém, Veiga Simão, resistindo àquilo que chamou os “pedregulhos” que tentavam impedir a modernização do ensino, deixou uma obra relevante em termos de progresso ao nível do sistema educativo, que o coloca no grupo de atores políticos que mais se bateram pela modernização da educação.

A Revolução de abril de 1974 constituiu a base do que, hoje, é uma democracia consolidada, e, nas últimas décadas do séc. XX, a classe trabalhadora passa a ter acesso a padrões de vida e a formas de consumo próximas da classe média. Esta democraticidade está, também, presente na vida universitária, que passou a funcionar de acordo com princípios democráticos de representação de estudantes em todos os seus órgãos de gestão (Senado da Universidade, Assembleias de Representantes, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Diretivos das Faculdades) (Estanque, 2007).

1.1.1.3. As políticas educativas do pós-25 de abril

1.1.1.3.1. O período revolucionário de 1974 a 1976

O golpe militar de abril de 1974 pôs termo a quase 50 anos de regime ditatorial. Os anseios pela democracia e pela igualdade tiveram, naturalmente, fortes ecos nas políticas educativas. Havia uma procura intensa por um sistema igualitário e, em 1975, o Programa do terceiro Governo Provisório apontava como sendo o papel da educação o de impulsionar o desenvolvimento económico do país e construir as bases para uma sociedade humanitária. O sistema português de ensino superior, que, até à revolução de 1974, se apresentava como um sistema elitista, com baixas taxas de matrículas, procurou democratizar-se, tendo subjacente o direito de todos os portugueses à educação, em qualquer dos níveis de ensino, consagrado na Constituição de 1976 (Dima, 2005).

O direito à educação por parte de todos os portugueses, consagrado na nova Constituição da República Portuguesa de 1976, leva a que todos os governos, após 1974, considerem a educação como uma área de intervenção prioritária. Contudo, dado que se

reconheceu, como mais urgente, a intervenção aos níveis do ensino básico e secundário, o ensino superior, embora recebendo alguma atenção, não se desenvolveu de forma imediata. Em todo o caso, já entre os anos de 1974 e 1977, dá-se um passo importante em termos de estudantes matriculados no ensino superior; no ano letivo de 1973-1974, o número de estudantes matriculados, pela primeira vez, no ensino superior era de 12.414; no ano letivo de 1975-1976, esse número ascende a 47.229 estudantes, espelhando o fenómeno designado por “democratização” da sociedade portuguesa e, em consequência, “democratização” do ensino superior (Cruz & Cruzeiro, 1995). De acordo com Queiró (1995), na base deste fenómeno estão fatores como: “o alargamento da escolaridade obrigatória, o aumento da população na década de 70 e o desenvolvimento – associado a algum crescimento económico – de uma classe média com legítimas aspirações de valorização” (p. 46).

O Partido Socialista vence as primeiras eleições depois da revolução e preconiza, num tom claramente modernista, o seguinte como sendo uma finalidade da educação:

A escola não será mais um instrumento de difusão da ideologia da sociedade de classes, mediante uma relação professor-aluno, segundo o esquema dominante-dominado. A educação não desenvolverá no jovem comportamentos e reflexos que o levarão a aceitar as agressões de um sistema opressor. Não reproduzindo as relações de produção de uma sociedade de classes, a escola deixará de ser um instrumento de exploração cultural. A transformação da escola é indissociável de uma revolução social, que ponha em causa as estruturas capitalistas. (Programa do Partido Socialista, 1974, p. 39, *cit. in* Magalhães, 2004, p. 274).

Este período caracteriza-se, como já se referiu, pela total abertura da instituição universitária a todos os cidadãos que prosseguissem estudos superiores após concluírem o ensino secundário, o que aumentou, significativamente, a procura do ensino superior (Amaral *et al.*, 2007). Porém, a entrada no ensino superior foi suspensa durante um ano. Durante este ano, os jovens foram envolvidos num ano vestibular de “serviço cívico”, que se situava entre o final do ensino secundário e o princípio do ensino superior, orientado para a disseminação, entre a juventude, das causas nacionais (Amaral *et al.*, 2002) e para a formação de cidadãos socialistas (Oliveira, s/d). A instituição universitária era, agora, politicamente responsabilizada por três objetivos centrais: 1) A *diversificação* programática exigida, com a criação de novos cursos ou a reestruturação dos cursos já existentes⁶; 2) a

⁶ Um exemplo desta diferenciação é o curso de Medicina, que foi desdobrado em Medicina Dentária e em Nutrição.

regionalização de algumas universidades, por forma a servir interesses, necessidades e exigências das populações ao nível local; e 3) a *expansão* e democratização da oferta educativa.

Até esta altura, a visão do ensino superior assentava, sobretudo, nos pressupostos que subjazem às Teorias do Capital Humano. Estas teorias, que têm o seu expoente máximo nos trabalhos de Mincer e Schultz, defendem que uma população academicamente educada é uma população produtiva, e que a educação formal aumenta a produtividade e eficiência dos trabalhadores (Olaniyan & Okemakinde, 2008). Na esteira de Becker (1993), a educação e a formação são consideradas os investimentos mais importantes no capital humano. A educação e a formação aumentam os ganhos e a produtividade ao munirem as pessoas de conhecimentos, competências e capacidade de análise e resolução de problemas. Ainda de acordo com Olaniyan e Okemakinde (2008), o capital humano seria tão ou mais importante do que o capital físico.

Com a democratização do acesso ao ensino superior em Portugal, passa-se, então, com os ideais socialistas, de uma visão do ensino superior decalcada das Teorias do Capital Humano para um ensino superior cuja missão primordial era a de “promover o pleno desenvolvimento económico, político e cultural do nosso povo numa perspectiva [*sic*] socialista” (Decreto-lei n.º 363/75, de 11 de julho).

A procura do ensino superior, que ficou a dever-se, por um lado, ao alargamento da escolaridade obrigatória e, por outro, ao aumento das expectativas de promoção e mobilidade social (Ministério da Educação, 2000), bem como o aumento das taxas de desemprego, tornou necessário o aumento da capacidade de oferta por parte do ensino superior. Esta procura foi de tal forma intensa que, em 1976, as universidades viram-se forçadas a introduzir os *numeri clausi* em diversos cursos, dos quais se destacam os cursos de Medicina e de Medicina Veterinária; no ano seguinte, esta medida foi alargada a todo o sistema de ensino superior (Crespo, 1993; Dima, 2005).

Uma das principais preocupações, se não a maior, dos primeiros tempos do pós 25 de abril relacionava-se com a gestão escolar, mais propriamente com a alteração das regras de gestão e das formas de controlo das escolas. Particularmente no que diz respeito ao governo das IES, o Decreto-lei nº 363/75, de 11 de Julho, previa que

- 1) Nos órgãos de governo das Universidades, responsáveis pelas linhas gerais da vida da instituição, deverão ter assento, nos termos que lhes garantam um peso significativo nas tomadas de decisão, representantes de interesses sociais extra-

universitários, designados, de acordo com o que vier a ser estabelecido em legislação especial, pelas organizações sindicais, pelos órgãos de administração regional e pelos departamentos estatais responsáveis pelo planeamento económico, social, científico e cultural;

2) As Universidades passarão a dispor, nos termos da legislação a promulgar e na medida em que for permitindo a sua organização interna, de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira, sem prejuízo das limitações constantes da lei e dos planos globais da acção económica, social, cultural, científica e educativa;

3) O actual sistema de governo dos estabelecimentos de ensino superior deverá ser revisto de modo a integrá-lo na perspectiva de um esquema de gestão socialista das escolas, assegurando, nomeadamente, a participação nos conselhos directivos de representantes das organizações profissionais ou sindicais dos sectores de actividade social com os quais a acção educativa da escola mantenha uma ligação relevante [*sic*] (*cit. in* Crespo, 1993, pp. 94-95).

É visível, neste Decreto-lei, a versão socialista da modernidade e a assunção de novas formas de condução das políticas. São transferidos para o campo da educação métodos de governação e objetivos socialistas e é adotada uma perspectiva de gestão social das escolas, particularmente no que diz respeito à representação dos sindicatos e das organizações profissionais nos conselhos diretivos (Magalhães, 2004).

Na sequência desta profunda mudança no governo das instituições educativas, como primeira medida, todos os reitores e vice-reitores das universidades, e todos os diretores e subdiretores das faculdades e escolas foram destituídos dos cargos que ocupavam (Crespo, 1993; Magalhães, 2004). Por forma a que as instituições não tivessem um vazio de liderança, foram nomeados, pelos sucessivos governos provisórios, reitores e administradores, o que, segundo Stoer (1986), ao contrário de equivaler a um reforço do controlo por parte do Estado, significou, antes, “o renascimento da sociedade civil portuguesa” (p. 60). Isto mesmo se verifica com o florescimento, no seio das Universidades, de associações responsáveis por representar os interesses de docentes, alunos e funcionários. E esta intensa vida associativa permitia a participação, por vezes em conjunto, nos exercícios de governação e nos processos de tomada de decisão, de professores e alunos, o que, antes, era raro na Universidade portuguesa (Praça *et al.*, 1974). As atividades destes grupos iam desde a “desfascização” dos currículos, passando pela substituição de profissionais comprometidos com o anterior regime fascista e pela reintegração de professores universitários afastados por motivos políticos (Magalhães, 2004; Praça *et al.*, 1974).

1.1.1.3.2. O período de normalização – 1977-1986

É durante esta década que se assiste à “normalização” do ensino superior, e situam-se, também, neste período os alicerces da atual configuração do sistema de ensino superior português, nomeadamente no que diz respeito à sua natureza binária e à presença do sector privado. O mandato social do governo socialista para a educação está claramente expresso na Constituição Portuguesa de 2 de abril de 1976, a qual é perpassada pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, incluindo a liberdade de ensinar e aprender (Amaral *et al.*, 2007). No ponto 1 do seu artigo 73.º, garante-se que “todos têm direito à educação e à cultura”. No ponto 2 deste mesmo artigo, pode ler-se que “O Estado promoverá a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o desenvolvimento da sociedade democrática e socialista” (Lopes, Sousa, Pereira, Tormenta & Rocha, 2006).

O MFA (Movimento das Forças Armadas), que tinha liderado o processo de democratização nos dois anos subsequentes à revolução de 1974, começa a ver a sua tutela sobre a educação paulatinamente mais reduzida. Assiste-se, em 1976, à institucionalização de uma democracia parlamentar, em que, segundo as palavras de Sousa Franco (1994, *cit. in* Lopes *et al.*, 2006), modernizar é sinónimo de normalizar, no sentido de afastar o mais possível as instituições do modelo coletivista anterior.

O Primeiro Governo Constitucional tinha como um dos seus mais importantes objetivos, “[...] planejar e reorganizar a economia, construir uma situação financeira estável, consolidar as estruturas produtivas e lutar contra o desemprego” (Programa do Primeiro Governo Constitucional, *cit. in* Magalhães, 2004, pp. 280-281). Assim, para este governo, a estabilização e o crescimento económico tinham que passar por uma redefinição interna da academia e reajustar a formação de um elevado número de estudantes com as reais necessidades do país. Em consequência desta constatação, é promulgado o Decreto-lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro, que divide o sistema de ensino superior em nível médio e ciclo curto com orientações vocacionais. Este ciclo curto viria a dar origem, em 1979, através do Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, ao Ensino Superior Politécnico. Os objetivos subjacentes à criação deste subsistema de ensino relacionavam-se, por um lado, com a promoção da diversificação em termos de oferta de ensino superior e, por outro, com o preenchimento, com carácter de urgência, da necessidade económica de técnicos de nível médio. Assim, o Ensino Superior Politécnico tinha como objetivo imediato

formar 1) profissionais em áreas tecnológicas, dos quais o sistema produtivo do país carecia; 2) responder à escassez de mão-de-obra qualificada em termos de serviços; e 3) promover a formação de professores (Amaral *et al.*, 2002; Arroteia, 1996; Magalhães, 2004).

Com efeito, assistiu-se, durante este período, à consolidação do sistema binário e à substituição de Institutos Politécnicos por Institutos Universitários, nomeadamente o Instituto de Vila Real, que foi substituído pelo Instituto Universitário de Trás-os-Montes e Alto Douro, e o Instituto Politécnico da Covilhã, que deu lugar ao Instituto Politécnico da Beira Interior. Durante a década seguinte, os Institutos Universitários de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Beira Interior viriam a ser convertidos, respetivamente, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e na Universidade da Beira Interior (Arroteia, 1996).

Por seu lado, as políticas governamentais foram passando de um sistema centralizado e controlado pelo Estado para modelos de gestão menos restritivos de regulação das IES (Amaral *et al.*, 2002). O Decreto-lei n.º 806/74, de 31 de dezembro, confere uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino superior, “embora a categoria ‘autonomia’ não se encontre expressa e os órgãos de gestão se encontrem formalmente subordinados à administração central” (Lima, s/d, p. 230). No ano seguinte, pelo Decreto-lei n.º 363/75, de 11 de julho, o Conselho da Revolução vem estabelecer as Bases da Reforma do Ensino Superior, pelas quais se pretende alterar o sistema de gestão das IES e passar para “um esquema de gestão socialista” (Lima, s/d, p. 231). É, então, aprovada legislação que dota as IES de autonomia pedagógica.

No caso das universidades, o Conselho da Revolução viria, ainda, a estabelecer as Bases da Reforma do Ensino Superior (Decreto-lei n.º 363/75, de 11 de julho), através das quais afirmava pretender alterar o sistema de governo das escolas, substituindo-o por “um esquema de gestão socialista”. Anunciava-se a promulgação de legislação no sentido de dotar as universidades de autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira e de integrar, nos seus futuros órgãos de governo, “representantes de interesses sociais extrauniversitários, designados, de acordo com o que vier a ser estabelecido em legislação especial, pelas organizações sindicais, pelos órgãos de administração regional e pelos departamentos estaduais responsáveis pelo planeamento económico, social, científico e cultural” (Base II), o que não chegaria a ocorrer.

No decorrer dos anos de 1970, assistiu-se à criação de novos estabelecimentos universitários. Tal é o caso do Instituto Universitário dos Açores, em 1976, que, quatro anos mais tarde, viria a ser convertido na Universidade dos Açores; do Instituto Universitário de

Évora, que, em 1979, deu lugar à Universidade de Évora; e da Universidade do Algarve, criada neste mesmo ano. O Instituto Universitário da Madeira, surgido em 1976, foi convertido na Universidade da Madeira em 1988, ano em que teve, também, lugar a criação da Universidade Aberta (Arroteia, 1996).

É durante este período que se assiste à criação de IES de cariz privado, quer universitárias, quer politécnicas, encorajada pela decisão do governo de reforçar o crescimento do sistema. Esta criação está, em grande parte, na base do fenómeno da massificação do ensino superior português. A Lei n.º 65/79, de 4 de outubro, estipula que a liberdade de ensino passa pela “liberdade de criação e funcionamento de estabelecimentos particulares e cooperativos de ensino que satisfaçam os requisitos constitucionais” (Simão, Santos & Costa, 2002, pp. 194-195).

Em síntese, de acordo com Amaral *et al.* (2007), os fatores que estiveram na base da constituição do subsistema do ensino superior privado prendem-se com diversas ordens de razão. Desde logo, destaca-se a baixa taxa de participação no ensino superior por altura da Revolução de abril de 1974, aliada ao forte aumento da procura deste nível de ensino após a Revolução democrática. Por outro lado, a nova moldura legal, consubstanciada na Constituição de 1976, permitiu a criação deste subsistema de ensino superior. A estes fatores associa-se, também, a situação de turbulência em muitos dos estabelecimentos de ensino superior público nos anos que se seguiram à revolução, o sistema de *numerus clausus*, que impôs profundas restrições à candidatura e entrada no ensino superior, e, por fim, o hiato existente entre a procura e a oferta de ensino superior.

Porém, muitos dos estabelecimentos de ensino superior privado apresentavam sérias dificuldades no que respeita, por um lado, ao seu bom funcionamento, e, por outro, à afirmação da qualidade do seu ensino. Assim, tornou-se evidente a necessidade fundamental de se estabelecerem regras claras no que concerne a criação destas instituições, o que veio a ser concretizado, em 1985, através do Decreto-lei n.º 453/85, de 28 de outubro. Este Decreto-lei estabelece os requisitos necessários à autorização de criação e funcionamento destes estabelecimentos de ensino superior (Crespo, 1993).

É a partir dos anos de 1980 que se pode falar, com rigor, em massificação (no sentido de a procura ser superior à oferta) do ensino superior. Dos cerca de 7% de taxa de participação no ensino superior registada em 1974, passa-se para os 40% no ano letivo de 1995-1996. Esta massificação ficou, em grande parte, a dever-se à criação do sector privado de ensino superior (Amaral & Teixeira, 1999; Conselho Nacional de Educação,

2002; Magalhães, 2004). Com efeito, no período que se situa entre 1987 e 1991, verificou-se um aumento de 40% no número de alunos matriculados no ensino superior público, enquanto este aumento é de 250% no sector privado (Amaral & Teixeira, 1999). A este aumento brutal do número de estudantes do ensino superior não é, de forma alguma, alheia a medida tomada em 1988 pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, de facilitar, tornando-os menos exigentes, os requisitos de acesso a este nível de ensino. Esta medida determinava que os exames nacionais de acesso deixariam de possuir carácter eliminatório e serviriam, doravante, apenas para ordenar os candidatos, sem qualquer exigência em termos de nota mínima. Esta medida provoca, por um lado, a enorme proliferação das instituições privadas de ensino superior, que encontram, neste campo, uma excelente oportunidade de crescimento (Correia, Amaral & Magalhães, 2000) e, por outro, a imediata duplicação do número de candidatos ao ensino superior. Num período temporal de cerca de uma década (1991-2002), o total de estudantes matriculados no ensino superior passa de cerca de 190.000 alunos para quase 400.000 (Martins, Mauritti & Costa, 2005). Esta verdadeira explosão do sector privado de ensino superior repercute-se no número de vagas oferecidas, que, em 1991, ultrapassa, pela primeira vez, o número de vagas existentes no sector público (Amaral & Teixeira, 1999; Conselho Nacional de Educação, 2002; Correia *et al.*, 2000; Magalhães, 2004).

1.1.1.3.3. A consolidação do sistema de ensino superior e a regulação estatal – 1987-1995

É durante este período que se assiste a uma definição clara dos grandes objetivos do ensino superior, que são, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa, e colaborar na sua formação contínua” (*in* Magalhães, 2004, p. 283).

Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo procura estabelecer limites bem definidos para os subsistemas de ensino universitário e politécnico, diferenciando, claramente, as finalidades de cada um deles (Amaral *et al.*, 2002, pp. 6-7; Magalhães, 2004, p. 284):

O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades

profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica (artigo 11º, n.º 3).

O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais (artigo 11º, n.º 4).

Assim, de acordo com Marçal Grilo (1993), poderemos, resumidamente, afirmar que a finalidade das universidades é a de providenciar uma preparação científica e cultural sólida, bem como formação técnica e tecnológica, enquanto os institutos politécnicos, por seu lado, têm como objetivo principal a formação de técnicos para o sector produtivo.

É, também, neste período de três anos que se assiste à consolidação do sistema dual de ensino superior – ensino superior público / ensino superior privado – e à atribuição, por parte do governo, de autonomia às instituições de ensino superior público.

Um documento político marca profundamente este período: a Lei de Autonomia das Universidades de 1988 (Lei n.º 108/88, de 24 de setembro). Segundo esta Lei, as universidades são, agora, assumidas como “centros de criação, transmissão e difusão de cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade”.

Legitimadas por esta Lei, as instituições públicas de ensino superior passam a gozar de “[...] liberdade para estabelecerem os seus estatutos, conjuntamente com autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira, bem como o poder de actuar [sic] na área da disciplina académica.” (Magalhães, 2004, p. 284).⁷

Por *autonomia estatutária* entende-se o poder que a instituição possui para definir a sua própria “constituição”, isto é, a sua organização interna, a forma de governo, o número e características, quer das suas unidades orgânicas, quer dos cursos que ministra, bem como os planos de estudo, as formas de recrutamento dos docentes e o acesso de alunos, entre outros. Ainda assim, a Lei n.º 108/88, de 24 de setembro, confere ao governo a possibilidade de recusa de homologação dos estatutos se e quando não forem observadas as disposições nela explicitadas.

⁷ Em 1990, também os institutos politécnicos públicos viram alargada a sua autonomia, dimanada da Lei n.º 54/90, de 5 de setembro, embora em menor extensão do que relativamente às universidades (Amaral et al., 2002; Magalhães, 2004).

A *autonomia científica* é descrita na Lei da Autonomia como conferindo “às universidades a capacidade de livremente definir, programar e executar a investigação e demais atividades científicas e culturais” (Art.º 6º, n.º 1). Assim, esta autonomia científica refere-se ao direito que as instituições de ensino universitário possuem de se auto-organizarem em matéria científica, como, por exemplo, a organização e seleção das áreas de investigação.

No que respeita à *autonomia pedagógica*, esta traduz-se, na prática, pela liberdade de ensino, consistindo na capacidade que as universidades passam a assumir de definirem, de forma autónoma, as formas de ensino e de avaliação, a organização das disciplinas e a distribuição do serviço docente, entre outros aspetos.

A *autonomia administrativa e financeira* tem por base a autonomia pela qual se regem os serviços públicos, nomeadamente nas seguintes matérias: i) a isenção, por parte das IES, da prática de autenticação pelo Tribunal de Contas das propostas de contratação de novo pessoal, exceto quando este tenha vínculo à administração pública; ii) a gestão do seu património; iii) a autonomia para gerirem e utilizarem as verbas que lhes são atribuídas anualmente pelo orçamento de Estado da forma que entendam mais conveniente; e iv) a capacidade para transferirem verbas entre as diversas rubricas orçamentais. As instituições podem, de igual forma, obter receitas próprias, geridas através de orçamentos privativos. Incluem-se nestes orçamentos, por exemplo, as receitas provenientes do pagamento de propinas por parte dos estudantes, os juros de contas de depósito e o produto de taxas, emolumentos e multas, entre outras fontes (Simão *et al.*, 2002; Magalhães, 2004).

É possível afirmar, de acordo com Amaral *et al.* (2002), que Portugal seguiu, nas últimas décadas do século passado, a tendência da Europa Ocidental de regular as suas IES segundo o modelo da supervisão estatal. Deste modo, assiste-se à “[...] passagem de um sistema de controlo pelo Estado e de homogeneidade legal para um sistema de supervisão pelo Estado e autonomia institucional” (Amaral *et al.*, 2002, p. 15). Os autores argumentam, também, que a crescente autonomia das IES permitirá que estas elaborem respostas mais adequadas às exigências do mercado, verificando-se, nesta fase, uma maior assunção da sua responsabilidade enquanto agentes de desenvolvimento social e económico do país.

Esta lei, e a sua aplicação, não foram consensuais. Se, por um lado, granjeou o apoio dos reitores das universidades públicas, que participaram na sua elaboração, por outro, foi alvo de diversas críticas por parte de alguns sectores da academia. É o caso,

para dar um exemplo, de Queiró (1995), quando afirma a sua convicção de que esta lei não é imprescindível. De facto, o autor afirma, mesmo, que esta lei deu origem a uma profusão de estatutos e regulamentos nas universidades portuguesas, onde “tudo se regulamenta”, dando origem a uma “floresta normativa”, onde prolifera “[...] uma infinita variedade, quase cómica, de modelos de gestão, de cadeias hierárquicas, de designações de órgãos académicos” (Queiró, 1995, pp. 36-37). O autor defende, ainda, que, num país da dimensão de Portugal, parece ser de uma evidência básica que se uniformizem e simplifiquem certas regras básicas, aplicáveis a todas as IES. Nesta linha situa-se, também, Vítor Crespo, Ministro da Educação entre 1980 e 1982, que defende que se “mantenha a unidade no que é fundamental e caracterizante do sistema educativo” (Crespo, 1993, p. 148), sendo importante que todas as IES unam esforços no sentido de discutirem e analisarem aqueles que são os objetivos primordiais e a grande problemática da Educação. Constituir-se-ia, deste modo, um espaço de convergência de esforços no sentido de desenvolver e melhorar o sistema educativo. Refere, ainda, o autor que a Lei de Autonomia das Universidades “não garante, de forma apropriada, a salvaguarda dos interesses nacionais, em política do ensino universitário” (Crespo, 1993, p. 164).

Ainda durante este período, no contexto institucional da Lei de Autonomia das Universidades, assistiu-se à implementação de um sistema de avaliação da qualidade, resultante, em grande medida, dos problemas de qualidade surgidos por via da rápida expansão do sector privado do ensino superior. Em 1994, a Assembleia da República aprovou a Lei de Avaliação de Qualidade (Lei n.º 38/94, de 21 de novembro), cujo objetivo principal é o de melhorar a qualidade do sistema de ensino (Magalhães, 2004), tendo subjacente, como um dos critérios de avaliação, a necessidade de adequar os cursos às necessidades da economia (Amaral *et al.*, 2002). Esta lei surge, deste modo, como um instrumento estratégico fundamental para a gestão e controlo da qualidade do ensino superior em Portugal, cumprindo as seguintes funções (Urbano, 2000, p. 2): “1. Contribuir para a promoção da qualidade do sistema de ensino; 2. Autorregular o sistema de ensino com base em critérios de qualidade; 3. Responsabilizar o sistema de ensino perante o mercado e o público escolar”.

É, portanto, meta da avaliação e acompanhamento das IES o “delinear de novas medidas de política educativa e de formação de nível superior, bem como ajustar a atual rede nacional de instituições de formação às expectativas da população e dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento global da sociedade portuguesa” (Arroteia, 2000, p. 115).

No que se refere ao envolvimento institucional dos estudantes, na última década do século passado, as principais mobilizações estudantis estiveram ligadas à luta contra o aumento das propinas. Contudo, o impacto e o significado político destas contestações foram perdendo peso, em grande medida porque as razões que subjazeram às mesmas começaram a ser cada vez mais questionadas pela opinião pública, que punha em causa a justeza de um ensino superior público gratuito (por oposição ao ensino superior privado com pesadas mensalidades) (Estanque, 2007).

1.1.1.3.4. A consolidação da autonomia institucional – 1996-1998

Na fase inicial deste último período, verifica-se a consolidação da autonomia institucional, sobretudo no âmbito do ensino superior universitário público. Efetivamente, em 1997, é publicado o Decreto-lei n.º 252/97, de 26 de setembro, o qual alargou a autonomia financeira consagrada na legislação anterior⁸ e transferiu a gestão de todo o património universitário, que anteriormente cabia ao Estado, para as próprias universidades (Amaral *et al.*, 2002; Magalhães, 2004).

No espaço temporal que decorre entre as últimas três décadas do século passado e a atualidade, Portugal tem vindo a ser confrontado com a necessidade – e, mesmo, pressão – de alinhar o seu ‘modelo’ de sistema com o ‘modelo’ Ocidental de políticas de condução do ensino superior. Vários são os atores transnacionais que têm estado no centro desta expansão, regida por padrões e tendências similares na arena educativa. São disso exemplo organizações supranacionais como a OCDE⁹, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a UE (União Europeia). Estes atores, que Dale (2000) designa por “institucionalistas mundiais”, têm vindo a argumentar que as instituições nacionais são moldadas supranacionalmente pela ideologia, valores e processos que caracterizam a sociedade ocidental. Assim, segundo estas organizações, as normas e cultura universais subjazem e moldam as políticas nacionais. Por outro lado, embora defendendo-se as especificidades de cada país, não se pode ignorar a influência na educação dos processos de globalização enquanto fenómeno social e político.

⁸ Lei de Autonomia das Universidades (Lei n.º 108/88, de 24 de setembro).

⁹ É da autoria da OCDE o relatório “Projecto Regional do Mediterrâneo”, emitido no início dos anos de 1970, a que já nos referimos antes (Cf. ponto 1.1.1.2 deste capítulo), e o qual preconiza um desenvolvimento, sobretudo, ao nível económico.

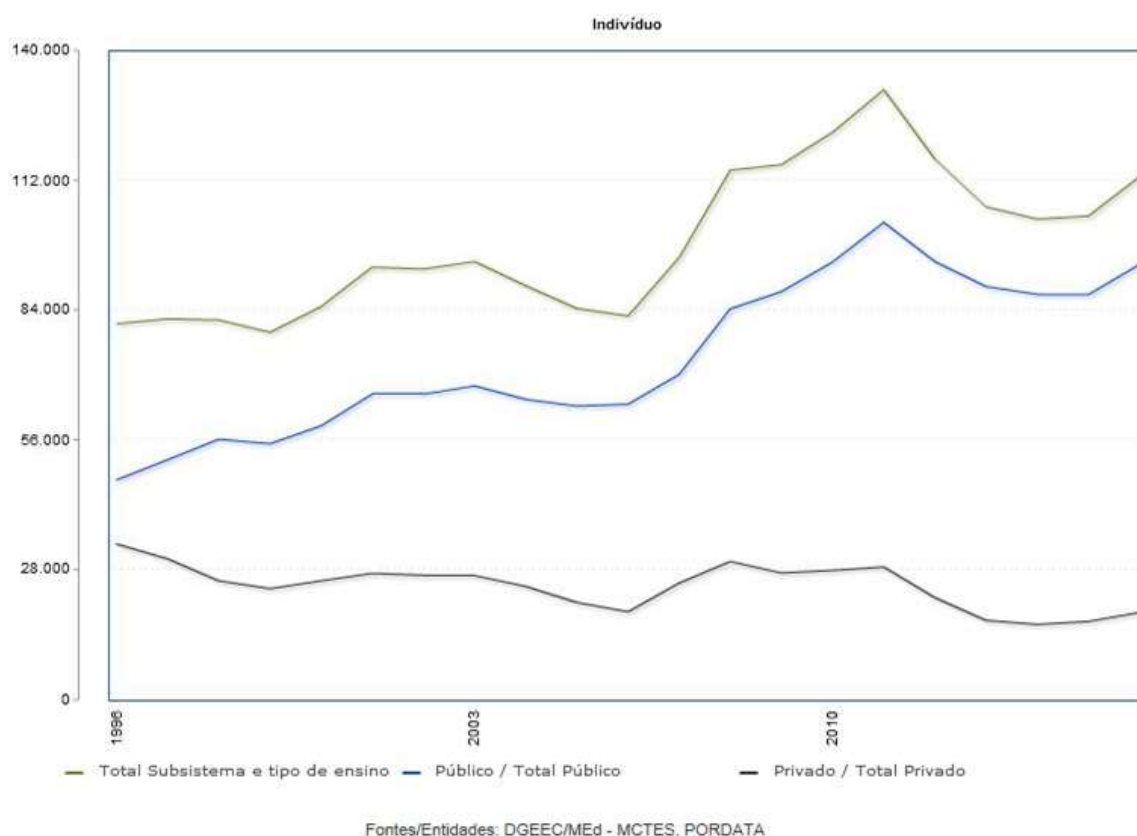
A partir de 1996, a forte expansão, que, até então, caracterizou o ensino superior, inverte-se totalmente. Amaral e Teixeira (1999) apontam, como as principais razões para a ocorrência deste fenómeno, por um lado, a diminuição significativa do número de candidatos, decorrente de um decréscimo na taxa de natalidade e, por outro lado, a harmonização do número de estudantes do ensino superior relativamente à média europeia, o que faz com que Portugal deixe de ter como máxima prioridade a quantidade, concentrando, agora, as suas preocupações no aumento do nível de qualidade do seu ensino superior. Adicionalmente, sublinhe-se, ainda, a introdução, em 1993, de uma medida legislativa que implementa de novo os exames nacionais no fim do ensino secundário. Paralelamente a esta medida, surge uma nova que permite que as instituições de ensino superior passem a definir notas mínimas de acesso.

Neste contexto, verifica-se uma significativa diminuição dos candidatos ao ensino superior, a qual se fez sentir, sobretudo, no setor privado, normalmente a segunda escolha dos candidatos. Em 1996, o número de vagas oferecidas pelas IES é maior que o número de candidatos, observando-se, em muitas instituições, que muitos lugares ficaram por ocupar. Ora, tal situação conduziu à necessidade de as instituições competirem por alunos, de forma a conseguirem sobreviver, em especial no que respeita ao setor privado, que viu o seu número de candidatos diminuir significativamente (ver Quadro 1).

Quadro 1. Evolução do número de novos alunos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
1996	81.083	47.450	29.377	18.073	33.633	24.166	9.467
1997	82.140	51.734	31.729	20.005	30.406	21.565	8.841
1998	81.885	56.187	33.621	22.566	25.698	16.823	8.875
1999	79.210	55.232	35.371	19.861	23.978	17.141	6.837
2000	84.746	59.074	36.024	23.050	25.672	16.575	9.097
2001	93.249	65.929	39.229	26.700	27.320	16.942	10.378
2002	92.836	65.921	39.235	26.686	26.915	16.333	10.582
2003	94.446	67.640	41.971	25.669	26.806	16.137	10.669
2004	89.269	64.801	41.238	23.563	24.468	14.528	9.940
2005	84.363	63.365	40.880	22.485	20.998	12.545	8.453
2006	82.720	63.691	42.559	21.132	19.029	11.608	7.421
2007	95.341	70.151	44.780	25.371	25.190	16.428	8.762
2008	114.114	84.279	52.818	31.461	29.835	20.171	9.664
2009	115.372	87.988	54.243	33.745	27.384	18.956	8.428
2010	122.314	94.400	59.611	34.789	27.914	19.209	8.705
2011	131.508	102.895	65.012	37.883	28.613	19.497	9.116
2012	116.576	94.481	60.899	33.582	22.095	15.214	6.881
2013	106.249	89.067	57.396	31.671	17.182	12.416	4.766
2014	103.638	87.381	57.500	29.881	16.257	12.176	4.081
2015	104.255	87.325	56.140	31.185	16.930	12.453	4.477

Fonte: PORDATA (2016).



Fonte: PORDATA (2016).

Figura 2. Evolução do número de novos alunos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico

Assim, emerge uma diferença clara entre os setores público e privado na evolução do número dos estudantes inscritos pela primeira vez no ensino superior. Entre os anos letivos de 1995/1996 e 2014/2015, o número de novos inscritos aumentou no setor público de 47.450 para 87.325, enquanto, no setor privado, para o mesmo intervalo temporal, registou-se um decréscimo de 33.633 para 16.930 estudantes.

1.1.1.3.5. O desafio de Bolonha – 1999-2010

O Processo de Bolonha tem a sua origem num conjunto de reuniões promovidas entre os Ministros responsáveis pela Educação de países europeus, cujas decisões foram no sentido de estabelecer um Espaço Europeu do Ensino Superior até ao ano de 2010. Estas reuniões ministeriais decorreram em diversas cidades europeias, tendo tido início

em 1998, em Paris, na Universidade de Sorbonne, à qual se seguiram as reuniões de Bolonha, Praga, Berlim, Bergen, Londres, Leuven/Louvain-la-Neuve, Budapeste-Viena, Bucareste e Yerevan.

As sucessivas declarações e comunicados emanados das várias reuniões ministeriais que se seguiram à Declaração de Bolonha perseguem metas audaciosas, nomeadamente as centradas nas questões da competitividade, qualidade e mobilidade, apoiando-se em dois objetivos fundamentais: 1) generalizar uma estrutura de dois ciclos para o ensino superior europeu, sendo o primeiro composto por três anos e correspondente ao grau de licenciado, e o segundo compreendendo dois anos e correspondendo ao grau de mestre; 2) implementar de forma generalizada um sistema compatível de garantia da qualidade em todos os programas de estudos europeus¹⁰ (Musselin, 2009). A autora (Musselin, 2009) traça, de modo resumido, aquilo que são (e o que não são) os grandes objetivos e metas do Processo de Bolonha. Assim, este processo

[...] não é uma reforma comum e não tem em vista directamente [sic] a transformação dos cenários institucionais do ensino superior nacional no seio da Europa. Não pretende modificar o estatuto das universidades; não tem como meta transformar as relações Estado-universidade; não tem como propósito introduzir novos instrumentos que promovam a melhoria da gestão da profissão académica; não indica a forma de alocação de recursos financeiros; não tenciona modificar a governança da universidade [...] o processo de Bolonha [...] tem como meta, em primeiro lugar, a alteração dos 'produtos' do ensino superior (ou seja, os graus) e a normalização dos mesmos, através do reconhecimento de três graus principais: a licenciatura, o mestrado e o doutoramento. Em segundo lugar, pretende transformar os 'processos de produção' do ensino superior através da introdução do European Credit Transfer System (ECTS), [...] bem como através da promoção de processos coerentes de garantia de qualidade entre os países. (Musselin, 2009, pp. 181-182).

- Declaração de Sorbonne

Os pressupostos básicos do Processo de Bolonha surgem na sequência da Declaração Conjunta de Sorbonne sobre a Harmonização da Arquitetura do Sistema Europeu do Ensino Superior, assinada em maio de 1998 pelos Ministros da Educação de quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido. Esta Declaração apresentava,

¹⁰ Com efeito, em 2005, a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) publicou um documento intitulado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, com o objetivo de estabelecer um conjunto de princípios enquadramentos do desenvolvimento dos referidos sistemas de garantia de qualidade (Musselin, 2009).

como pontos fundamentais, 1) aumentar a transparência internacional dos cursos e o reconhecimento das qualificações, como veículo para uma convergência gradual em direção a um quadro de qualificações e ciclos de estudos comuns; 2) facilitar a mobilidade de estudantes e docentes no espaço europeu, bem como a integração destes no mercado de trabalho europeu; e 3) projetar um sistema comum de graus composto por dois ciclos de estudos. Deste modo, a Declaração de Sorbonne assumia a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) como um modo fundamental de promoção da mobilidade e empregabilidade de diplomados nesse mesmo espaço (Declaração de Sorbonne, 1998; EACEA P9 Eurydice, 2009).

- *Declaração de Bolonha*

Na sequência da Declaração de Sorbonne, no ano seguinte, a 19 de junho de 1999, a Declaração de Bolonha sobre o Espaço Europeu do Ensino Superior é assinada por Ministros responsáveis pelos destinos da educação de 29 países europeus. Os países signatários são os então 15 países membros da União Europeia, três países pertencentes à EFTA (*European Free Trade Association*) (Islândia, Noruega e Suíça) e 11 países candidatos à Integração na União Europeia¹¹. Participaram, ainda, na elaboração deste documento diversas instituições europeias, tais como a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e as associações europeias de universidades, reitores e estudantes. Atualmente, a Declaração de Bolonha é subscrita por 47¹² países, e tem como objetivo primeiro o de construir

[...] num horizonte temporal de dez anos, de um EEES coeso, harmónico, competitivo e atractivo [*sic*], com a finalidade genérica de promover a mobilidade dos estudantes e demais agentes educativos e a empregabilidade dos diplomados, por forma a dar conteúdo real aos direitos de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação. (Simão *et al.*, 2005, p. 39).

¹¹ São eles: Bulgária, República Checa, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia e Eslovénia.

¹² Para além dos 29 signatários iniciais, vieram, ao longo de 11 anos, a aderir à Declaração de Bolonha mais 18 países. Assim, os países signatários desta Declaração são os seguintes: Albânia, Alemanha, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Áustria, Bélgica (comunidades flamenga e francófona), Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Liechtenstein, Luxemburgo, Macedónia, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Rússia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido, República Checa e Ucrânia.

Assim, a Declaração de Bolonha é um compromisso assumido por cada um dos países signatários no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino superior, de forma a criar a convergência de sistemas de ensino superior ao nível europeu. Os objetivos prosseguidos pela Declaração são, em traços gerais, 1) a adoção de um sistema de graus de fácil e acessível leitura e comparação, destinado a promover, entre os cidadãos europeus, a empregabilidade e a competitividade internacional do EEES; 2) a adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; 3) o estabelecimento de um sistema de créditos – como, por exemplo, no sistema ECTS – como um meio para promover a mobilidade dos estudantes; 4) a promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, seja de estudantes, seja do corpo docente; 5) a promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis; e 6) a promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior, especialmente no que respeita ao desenvolvimento curricular, à cooperação interinstitucional, aos esquemas da mobilidade e aos programas integrados de estudo, de formação e de investigação (Declaração de Bolonha, 1999; EACEA P9 Eurydice, 2009).

O Processo de Bolonha integra, então, na sua génese, o documento orientador designado por Declaração de Bolonha, que, por sua vez, se baseia na Declaração de Sorbonne, ratificada um ano antes, em 1998. Contudo, este documento foi alvo de posteriores atualizações, que resultaram de uma série de encontros entre os Ministros dos países da União Europeia. Cada um destes encontros teve como *output* um comunicado com base nas deliberações tomadas, e consubstanciam-se nos seguintes documentos, que personificam outros tantos marcos da evolução deste processo: Comunicado de Praga (2001), Comunicado de Berlim (2003), Comunicado de Bergen (2005); Comunicado de Londres (2007); Comunicado de Leuven & Louvain-la-Neuve (2009); Declaração de Budapeste/Viena (2010); Comunicado de Bucareste (2012); e Comunicado de Yerevan (2015).

- Comunicado de Praga

A Reunião dos Ministros Europeus da Educação em Praga – cidade escolhida, simbolicamente, como afirmação da vontade de envolver toda a Europa no Processo de Bolonha à luz do alargamento da União Europeia – teve lugar em maio de 2001, dois anos volvidos sobre a assinatura da Declaração de Bolonha, e contou com a presença de 32

países signatários¹³. O objetivo principal deste encontro foi o de realizar uma avaliação da prossecução dos seis grandes objetivos traçados pela Declaração de Bolonha acima descritos. Para além destes, os Ministros participantes colocaram em evidência outros três grandes pontos: 1) a aprendizagem ao longo da vida, enfatizando a importância de estratégias de aprendizagem ao longo da vida para fazer face aos desafios de competitividade e utilização de novas tecnologias; 2) a importância e necessidade do envolvimento de instituições e estudantes do ensino superior enquanto parceiros competentes, ativos e construtivos no estabelecimento e desenvolvimento do EEES; e 3) a promoção do aumento da atratividade no EEES, quer em relação a atores provenientes da Europa, quer de fora dela, numa lógica de promoção da comparabilidade dos graus conferidos pelas IES europeias a nível mundial. A qualidade do ensino superior foi assumida como uma ferramenta política fundamental nos esforços de atratividade e competitividade das IES europeias ao nível global (Comunicado de Praga, 2001; EACEA P9 Eurydice, 2009).

- Comunicado de Berlim

O encontro dos Ministros da Educação em Berlim, em setembro de 2003, contou com 37 Estados-membros¹⁴ e procedeu, uma vez mais, a um balanço do progresso realizado no seguimento do encontro de Praga, dois anos antes. Nesta lógica, os Ministros comprometem-se a estabelecer, como prioridades para os dois anos seguintes, a promoção da garantia efetiva dos sistemas de certificação da qualidade, a prática efetiva do sistema baseado em dois ciclos e a melhoria do sistema de reconhecimento de graus e de duração dos cursos. É, também, neste encontro que os Ministros começam a considerar pertinente o alargamento do sistema de dois para três ciclos, com a inclusão do ciclo de doutoramento, na base da crescente importância da investigação como parte integrante do ensino superior no espaço europeu (Comunicado de Berlim, 2003; EACEA P9 Eurydice, 2009).

- Comunicado de Bergen

A Conferência dos Ministros Europeus responsáveis pelo ensino superior, realizada, em maio de 2005, em Bergen, na Noruega, vem refinar o segundo dos grandes

¹³ Aos 29 países que subscreveram a Declaração de Bolonha, juntaram-se em Praga a Croácia, o Chipre e a Turquia.

¹⁴ Neste encontro, os Ministros decidiram aceitar, como novos membros, os seguintes países: Albânia, Sérvia, Montenegro, Bósnia e Herzegovina e República Jugoslava da Macedónia.

objetivos propostos pela Declaração de Bolonha, com a produção e adoção de um Quadro de Qualificações de três ciclos, os quais, no âmbito do ensino superior português, se traduzem em Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Este documento descreve os *learning outcomes* (que poderão ser traduzidos por resultados de aprendizagem) a serem atingidos em cada um dos três ciclos, bem como a atribuição de créditos ao 1.º e 2.º ciclos de estudos. Ao subscrever este documento, os países signatários comprometiam-se a elaborar, no âmbito das especificidades do seu sistema de ensino superior, quadros de qualificações nacionais compatíveis com a prossecução do Quadro de Qualificações para o EEES até ao ano de 2010.

Segundo Lourtie (2010), o objetivo subjacente à elaboração deste Quadro, que o autor traduz do inglês *A Framework for Qualification in the European Higher Education Area* por *Quadro de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior de Qualificações*, é o de

[...] fazer uma descrição sistemática das qualificações oferecidas por um dado sistema educativo ou conjunto de sistemas – se estivermos a falar do espaço europeu, é um conjunto de sistemas educativos –, que compreende as possibilidades para os aprendentes evoluírem. Basicamente, a ideia é descrever sistematicamente estas qualificações e prever quais as possibilidades de evolução dos aprendentes dentro desse quadro [...] (p. 116).

Dito de outra forma, o Quadro de Qualificações tem inerentes as finalidades fundamentais atribuídas à formação de nível superior, em particular a preparação para o mercado de trabalho, o exercício de uma cidadania ativa no contexto de uma sociedade democrática, o aperfeiçoamento pessoal e o desenvolvimento de uma base de conhecimento de espectro largo (Lourtie, 2010). A adoção desta sistematização das qualificações por parte de todos os países signatários permitiria a harmonização dos resultados de aprendizagem e, concomitantemente, a sua portabilidade e transferibilidade no seio do EEES, tornando, conseqüentemente, mais fácil a tão propalada mobilidade de estudantes neste Espaço.

Em traços gerais, o Quadro de Qualificações, que estipula “[...] um sistema de graus e diplomas comuns, [...] uma linguagem comum, que são os objetivos de aprendizagem, os *learning outcomes*, [...] uma métrica comum, que são os créditos” (Lourtie, 2010, p. 120), traça os seguintes *outcomes* para cada um dos três ciclos:

- Qualificação de 1.º ciclo: é atribuída aos estudantes que: 1) demonstrem possuir conhecimento numa área de estudos; 2) sejam capazes de comprovar que poderão aplicar o conhecimento adquirido num contexto profissional e/ou vocacional; 3) tenham capacidade de recolher e interpretar dados e informações relevantes relacionados com a sua área de conhecimento; 4) saibam comunicar informação, ideias, problemas e soluções; e 5) tenham desenvolvido as competências de aprendizagem que lhes permitam prosseguir o seu aperfeiçoamento académico e/ou profissional de forma autónoma.

- Qualificação de 2.º ciclo: é atribuída aos estudantes que: 1) demonstrem possuir conhecimento mais elaborado e alargado por referência ao 1.º ciclo; 2) consigam aplicar o seu conhecimento, bem como a sua capacidade de resolução de problemas, em ambientes e contextos que vão para além da sua área de estudos; 3) sejam capazes de integrar conhecimento e lidar com a complexidade, bem como de formular raciocínios com base em informação incompleta ou limitada; 4) consigam comunicar as suas conclusões, acompanhadas pelo conhecimento que as sustenta; e 5) possuam as competências de aprendizagem que lhes permitam prosseguir estudos de forma autodirigida e autónoma.

- Qualificação de 3.º ciclo: é atribuída aos estudantes que: 1) demonstrem um conhecimento sistemático de uma área de estudos e que dominem as técnicas e métodos de pesquisa associados a essa área; 2) demonstrem a capacidade de conceção, implementação e adaptação de um processo de investigação; 3) tenham contribuído, através da apresentação de investigação original, para o alargamento das fronteiras do conhecimento, medida com base em produção científica substancial, nomeadamente com publicações de âmbito nacional e internacional; 4) sejam capazes de elaborar análise crítica, avaliação e síntese de ideias novas e complexas; 5) demonstrem capacidade de comunicação com os pares, com a comunidade académica alargada e com a sociedade acerca da sua área de conhecimento; e 6) sejam capazes de contribuir para a promoção, em ambientes académicos e/ou profissionais, do avanço tecnológico, social ou cultural, numa sociedade baseada no conhecimento (Comunicado de Bergen, 2005; EACEA P9 Eurydice, 2009).

- Comunicado de Londres

Respeitando a periodicidade bienal das reuniões dos Ministros da Educação dos países europeus signatários da Declaração de Bolonha, em maio de 2007 tem lugar mais

uma cimeira, na sequência da qual é emitido o Comunicado de Londres, subordinado ao tema *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*, que destaca os progressos significativos em direção à concretização do EEES. Com efeito, o documento salienta o desenvolvimento, no respeito pelas diferenças culturais de cada país, de um EEES baseado na autonomia institucional, na liberdade académica, na igualdade de oportunidades e princípios democráticos que facilitam a mobilidade de estudantes, docentes e pessoal neste Espaço, bem como o aumento da empregabilidade e reforço da atratividade e competitividade europeia face aos desafios da globalização. Reforça-se a necessidade de apoiar as IES a prosseguirem os seus objetivos basilares, nomeadamente no que se refere 1) à preparação dos estudantes para a cidadania ativa numa sociedade democrática; 2) à preparação dos estudantes para as suas futuras carreiras profissionais, bem como para o seu desenvolvimento pessoal; 3) à criação e manutenção de uma base de conhecimento de largo espetro; e 4) ao estímulo à investigação e inovação. Na prossecução destes propósitos, as IES, que se desejam fortes, devidamente financiadas, autónomas e responsáveis, devem respeitar os princípios de não discriminação e igualdade de acesso (Comunicado de Londres, 2007; EACEA P9 Eurydice, 2009).

- Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve

A cimeira de Leuven e Louvain-la-Neuve, realizada na Bélgica, em abril de 2009, e na qual participaram os Ministros dos 46 países que, à data da realização desta cimeira, constituíam os países envolvidos no Processo de Bolonha, teve como principais pontos o balanço dos resultados conseguidos no âmbito do Processo de Bolonha, bem como o estabelecimento de prioridades para o EEES para a próxima década. É, novamente, colocada a ênfase na qualidade e na diversidade de missões atribuídas aos sistemas educativos europeus, desde o ensino e a investigação aos serviços à comunidade e ao envolvimento em questões ligadas à coesão social e ao desenvolvimento cultural. Salienta-se, também, a necessidade de promover a participação de todos os atores institucionais, desde estudantes a docentes e a funcionários, no desenvolvimento de capacidades e competências que lhes permitam responder com qualidade às crescentes exigências colocadas por uma sociedade em rápida mudança.

Desta forma, focalizam-se os seguintes aspetos como metas a atingir na década de 2010 a 2020:

1) *Dimensão social* – igualdade de acesso e conclusão para todos os estudantes. O ensino superior deve respeitar a diversidade em todas as suas vertentes e espelhar essa mesma diversidade, que caracteriza o continente europeu e as suas populações. Tal implica a remoção de qualquer barreira aos estudos e a criação de condições para que todos os cidadãos possam ter as mesmas oportunidades de acesso e conclusão do ensino superior.

2) *Aprendizagem ao longo da vida*, que deverá constituir uma parte integrante dos sistemas educativos. Aqui, também, o acesso, a qualidade da oferta e a transparência deverão estar assegurados, assumindo-se esta vertente da educação como uma ferramenta que permita aos cidadãos o seu desenvolvimento permanente, através da aquisição de novas competências e do seu enriquecimento pessoal.

3) *Empregabilidade* – com a crescente exigência, por parte dos mercados de emprego, de níveis mais elevados de competência e de competências transversais, cabe ao ensino superior dotar os indivíduos com o conhecimento, as competências e os saberes-fazer que lhes permitam enfrentar com sucesso esses desafios. Trata-se, não apenas de formar uma força de trabalho, mas de mantê-la atualizada e cada vez mais capacitada para progredir num mercado em constante mutação.

4) *Aprendizagem centrada no estudante como a missão de ensinar acometida ao ensino superior*. Esta centração do processo de ensino-aprendizagem no estudante exige a atribuição de poder aos aprendentes, a adoção de novas e diferentes abordagens a este processo, estruturas eficazes de acompanhamento e tutoria e um currículo, mais do que nunca, focalizado no estudante.

5) *Educação, investigação e inovação*. O ensino superior deve basear-se na investigação e no desenvolvimento, como forma de promoção da inovação e criatividade na sociedade. Sustenta-se, assim, a necessidade de aumentar o número de indivíduos com competências ao nível da investigação, nomeadamente através de programas de doutoramento e do fomento da atratividade da carreira de investigador.

6) *Abertura internacional*. As IES europeias são desafiadas a internacionalizar a um nível mais elevado as suas atividades e a envolver-se em colaborações à escala global.

7) *Mobilidade*. A mobilidade de estudantes, investigadores e pessoal aumenta a qualidade e a excelência dos programas de estudos e da pesquisa académica, ao mesmo tempo que reforça a internacionalização do ensino superior europeu. A

mobilidade é importante de diversos pontos de vista, dos quais se destacam a empregabilidade, o desenvolvimento pessoal, o estímulo ao respeito pela diversidade cultural e ao pluralismo linguístico, e o aumento da cooperação entre as IES no seio do EEES. Espera-se que, no ano de 2020, pelo menos 20% dos estudantes formados neste Espaço tenham tido um período de estudo ou estágio num país estrangeiro. Por outro lado, prevê-se a criação de oportunidades de mobilidade na estrutura dos três ciclos de estudos, designadamente através da criação de graus conjuntos entre IES europeias.

8) *Recolha de dados*. Uma recolha de dados de qualidade cada vez mais elevada auxiliará à monitorização dos progressos no sentido da prossecução dos objetivos definidos para a dimensão social, a empregabilidade e a mobilidade, servindo, igualmente, como base para atividades de *benchmarking*.

9) *Mecanismos multidimensionais de transparência*. Tais mecanismos, desenhados para fornecerem informações mais detalhadas sobre as IES europeias, no sentido de tornarem a sua diversidade mais transparente, deverão estar intimamente relacionados com os princípios do Processo de Bolonha, nomeadamente no que se refere ao reconhecimento e certificação da qualidade.

10) *Financiamento*. No quadro de uma crescente autonomização e responsabilização pública por parte das IES ao nível europeu, o financiamento permanece uma das prioridades do Processo de Bolonha, em ordem a garantir a igualdade de acesso e o desenvolvimento sustentável. Estas preocupações incluem a procura de novas fontes e métodos de financiamento.

Numa lógica de monitorização e apoio permanentes à prossecução dos objetivos e da missão do Processo de Bolonha, a reunião de Leuven e Louvain-la-Neuve serviu de palco para o agendamento de subseqüentes reuniões ministeriais bienais até ao ano de 2020 (Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve, 2009).

- Declaração de Budapeste/Viena

Quebrando a periodicidade bienal das reuniões ministeriais dos países signatários do processo de Bolonha, um ano após a realização da Reunião Ministerial de Leuven e Louvain-la-Neuve é levada a cabo, nas cidades de Budapeste e Viena, em março de 2010, a conferência que celebra uma década do Processo de Bolonha, na qual mais um país vem juntar-se à lista dos países constituintes do EEES – o Cazaquistão –, sendo, atualmente, este espaço composto por 47 países. Nesta reunião é lançado, oficialmente, o EEES,

constituindo o marco histórico da realização do objetivo primeiro da Declaração de Bolonha. Na sequência de reuniões anteriores, nomeadamente na de Leuven e Louvain-la-Neuve, mais uma vez todos os países participantes reafirmam o seu compromisso e envolvimento na implementação integral dos objetivos delineados para a próxima década e os seus esforços no sentido da realização das reformas já em curso, no que se refere à mobilidade de estudantes, docentes e funcionários, ao aumento da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas IES europeias, à melhoria das competências de empregabilidade e, enfim, a uma educação de excelência para todos. Promove-se a liberdade académica, os processos de ensino-aprendizagem centrados no estudante, a autonomia e a responsabilização das IES perante os seus públicos, bem como o reforço da equidade e coesão social, como princípios basilares do EEES, numa lógica de respeito pelas sociedades democráticas (Declaração de Budapeste/Viena, 2010).

- Comunicado de Bucareste

Em abril de 2012, teve lugar, em Bucareste, a conferência ministerial do EEES, em que participaram os ministros responsáveis pelo ensino superior dos 47 países signatários deste espaço, com o propósito de avaliar os desenvolvimentos do Processo de Bolonha e acordar futuras prioridades para o EEES. Nesta conferência, foram, assim, colocadas em evidência as seguintes prioridades:

1) *Investimento no ensino superior para o futuro.* Num contexto económico europeu delicado, os responsáveis pelas políticas do ensino superior perspetivam como fundamental a garantia de um nível de financiamento público para o ensino superior, numa lógica de investimento no futuro e de desenvolvimento sustentável.

2) *O EEES ontem, hoje e amanhã.* Não obstante as reformas de Bolonha terem alterado a configuração do ensino superior europeu, são necessários esforços continuados no sentido de consolidar e investir no seu progresso, designadamente na coerência entre as políticas dos diversos países, na utilização dos créditos ECTS, na emissão de Suplementos ao Diploma e na melhoria da garantia de qualidade.

3) *Implementação de sistemas de ensino superior de qualidade para todos.* Os países envolvidos deverão adotar medidas que permitam o acesso de todos os cidadãos a um ensino superior de qualidade. Reitera-se o compromisso com uma aprendizagem centrada no estudante, com métodos de ensino inovadores que permitam que o estudante se envolva ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. A garantia de qualidade

é central num sistema de ensino europeu que se deseja atrativo e inspirador de confiança perante outros públicos.

4) *Melhoria da empregabilidade para servir as necessidades da Europa.* Preconiza-se uma experiência académica no ensino superior que permita aos estudantes o desenvolvimento de competências transversais e multidisciplinares, em combinação com e complementarização das competências específicas que estes deverão adquirir durante o seu percurso formativo, de modo a poderem contribuir para o suprimento das necessidades sociais e do mercado de trabalho.

5) *Reforço da mobilidade para uma melhor aprendizagem.* Perspetiva-se a mobilidade académica como sendo vital na garantia da qualidade do ensino superior, bem como na melhoria da empregabilidade dos diplomados, e, deste modo, encoraja-se as IES do EEES a desenvolverem programas e graus académicos conjuntos.

6) *Melhoria no sistema de recolha e transparência de dados,* nomeadamente com relação à empregabilidade, dimensão social, aprendizagem ao longo da vida, internacionalização, portabilidade de bolsas e mobilidade de estudantes/docentes (Comunicado de Bucareste, 2012).

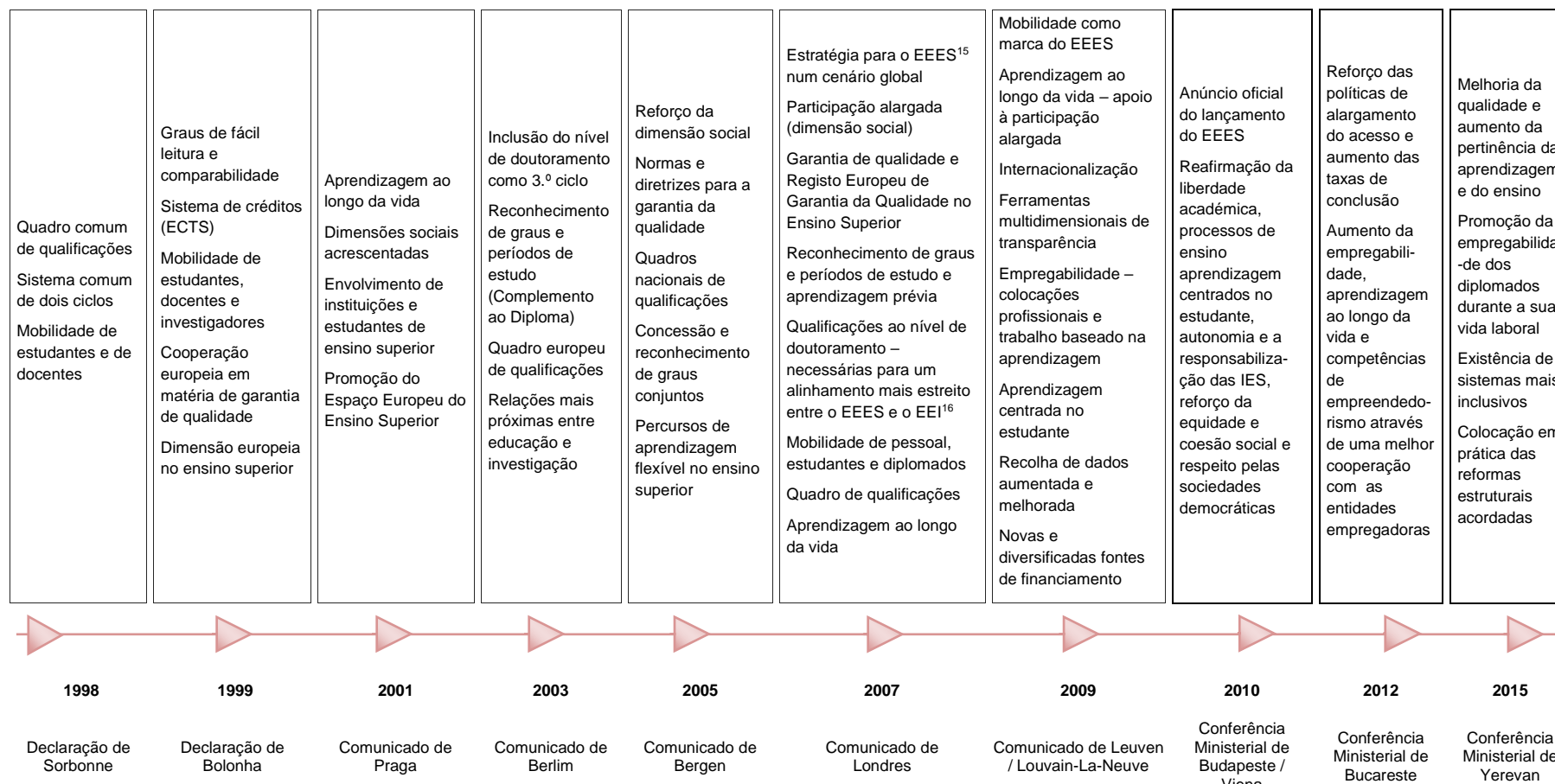
- Comunicado de Yerevan

Em 14 e 15 de maio de 2015 teve lugar em Yerevan, na Arménia, aquela que é, até ao presente, a última conferência ministerial dos 47 países que compõem o EEES. Nesta conferência, os responsáveis pelo ensino superior de cada um dos países signatários reiteraram o compromisso em atingir, até 2020, um EEES no qual (i) os objetivos comuns estejam implementados em todos os países membros, de forma a assegurar a confiança de todos nos sistemas de ensino superior de cada país; (ii) o reconhecimento automático de qualificações seja uma realidade e permita a mobilidade de estudantes, diplomados, pessoal docente e pessoal não docente; (iii) o ensino superior contribua, efetivamente, para a construção de sociedades inclusivas, baseadas em valores democráticos e nos direitos humanos; e (iv) as oportunidades formativas proporcionem a aquisição de competências exigidas a um cidadão europeu, a empregabilidade e a inovação.

Neste comunicado, traçam-se, ainda, aqueles que são os objetivos futuros: (i) a melhoria da qualidade e relevância da aprendizagem e do ensino; (ii) o fomento da empregabilidade dos graduados ao longo da sua vida ativa; (iii) a procura de tornar os

sistemas europeus de ensino superior sistemas mais inclusivos; e (iv) a implementação das reformas estruturais acordadas (Comunicado de Yerevan, 2015).

A Figura 3 procura elaborar uma síntese das várias reuniões ministeriais levadas a efeito até à data, bem como os principais marcos que as caracterizam.



Fonte: Adaptado de EACEA P9 Eurydice (2009); European Commission/EACEA/Eurydice (2015).

Figura 3. Friso cronológico das Declarações e Comunicados do Processo de Bolonha

¹⁵ Espaço Europeu de Ensino Superior (EHEA – European Higher Education Area no original)

¹⁶ Espaço Europeu de Investigação (ERS – European Research Area no original).

O Processo de Bolonha constitui, assim, um ponto de viragem fundamental no que concerne o desenvolvimento do ensino superior europeu. Para além de procurar responder à necessidade de uma maior compatibilidade e comparabilidade dos sistemas europeus de ensino superior, o Processo pretende, em particular, aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior (Confederation of EU Rectors' Conferences and Association of European Universities, 2009). As diversas declarações de compromisso decorrentes das reuniões ministeriais atrás descritas assumem-se, deste modo, como um conjunto de passos fundamentais no sentido da cooperação entre os diversos sistemas de ensino no espaço europeu, promovendo a monitorização, discussão, ação e reflexão prospetiva, no sentido de levar à prática as reformas preconizadas nestes documentos orientadores (Simão *et al.*, 2005).

Nesta lógica, se bem que a Declaração de Bolonha e os subsequentes comunicados não constituam qualquer imposição legal aos países signatários, se, de facto, é desejo de Portugal fazer parte da área de ensino superior europeu, as suas IES terão, necessariamente, de saber adaptar-se a esta nova realidade (Seixas, 2003). E isso tem, de facto, vindo a acontecer. Efetivamente, pode afirmar-se que a implementação do Processo de Bolonha tem sido, normalmente, bem sucedida, tendo em conta que:

- No ano letivo de 2007-2008, cerca de 87% dos cursos que abriram vagas estão, já, organizados de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha;
- A abertura do ensino superior a novos públicos, através do regime de acesso para adultos (maiores de 23 anos), permitiu o acesso ao ensino superior por esta via a cerca de 11.750 indivíduos no ano letivo de 2007-2008, um aumento considerável relativamente aos 900 adultos que entraram no ensino superior no ano letivo de 2005-2006 (Heitor, 2008).

Adicionalmente, é promulgada, em 10 de setembro de 2007, a Lei n.º 62/2007, que estabelece o regime jurídico das IES. Este dispositivo legal verte, claramente, os princípios preconizados pelo Processo de Bolonha, designadamente no que se refere:

1) *À missão das IES e do ensino superior* (“O ensino superior tem como objectivo a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” – Art.º 2.º, n.º 1).

2) *À atividade dos seus atores institucionais* (“As instituições de ensino superior valorizam a actividade [sic] dos seus investigadores, docentes e funcionários, estimulam a formação intelectual e profissional dos seus estudantes e asseguram as condições para que todos os cidadãos devidamente habilitados possam ter acesso ao ensino superior e à aprendizagem ao longo da vida” – Art.º 2.º, n.º 2).

3) *À promoção da mobilidade no EEES* (“As instituições de ensino superior promovem a mobilidade efectiva [sic] de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior” – Art.º 2.º, n.º 3).

4) *À ligação das IES à sociedade* (“As instituições de ensino superior têm o direito e o dever de participar, isoladamente ou através das suas unidades orgânicas, em actividades [sic] de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento, assim como de valorização económica do conhecimento científico” – Art.º 2.º, n.º 4).

5) *À participação dos estudantes nos órgãos de gestão da IES* (“O conselho pedagógico é constituído por igual número de representantes do corpo docente e dos estudantes [...]” – Art.º 104.º, n.º 1); e “A participação de [...] estudantes na gestão académica dos estabelecimentos de ensino superior privados deve ser assegurada através da representação dos [...] estudantes no conselho pedagógico” – Art.º 146.º, n.º 1, entre outros).

1.1.2. O papel dos estudantes enquanto atores institucionais no dealbar do séc. XXI

O conceito de envolvimento dos estudantes na vida da academia, não constituindo um termo recente (Astin, 1975, 1984, 1985, 1993, 1999; Kuh *et al.*, 2006; Taylor & Parsons, 2011; Tinto & Pusser, 2006; Trowler, 2010), tem vindo a experimentar desenvolvimentos recentes, designadamente no que se refere ao envolvimento dos estudantes em relação à qualidade do ensino superior. Deste modo, de um envolvimento dos estudantes focalizado na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, o conceito evoluiu para um envolvimento no sentido da melhoria da qualidade institucional (Harrison, 2014). Assim, o interesse das IES em aferirem e monitorizarem o envolvimento dos seus estudantes tem vindo a crescer em anos recentes, perspectivado, agora, como a sua participação em

práticas efetivas, dentro e fora da sala de aulas, e que se materializa na sua participação em atividades académicas, na comunicação com os restantes atores institucionais e na participação em atividades de enriquecimento global, entre outros comportamentos, numa lógica de comunidade de aprendizagem e de uma rede de relações e interações (Harrison, 2014).

Relativamente ao papel que os estudantes portugueses assumem nestes primeiros anos do séc. XXI, um estudo coordenado por Elísio Estanque e Rui Bebiano entre 2003 e 2006¹⁷, relativo à participação dos estudantes da Universidade de Coimbra na vida da academia, revela que o envolvimento destes atores nas dinâmicas associativas tem vindo a diminuir.

Os resultados conseguidos pelos autores espelham os extremamente baixos níveis de participação ativa dos estudantes na vida da universidade, mostrando que uma percentagem significativa de estudantes (66,5%) nunca esteve presente numa assembleia magna ou participou numa manifestação estudantil (69,8%) ou noutro tipo de manifestação pública (71,2%). Esta não participação na vida académica refletirá, porventura, as tendências mais gerais das democracias da Europa Ocidental, “onde se assiste a um crescente divórcio entre a acção [sic] política e os cidadãos” (Estanque, 2007, p. 19), numa época marcada por profundas mudanças nos modos de vida da sociedade e por uma maior individualização das relações sociais. Por outro lado, a queda do império soviético provocou um esbatimento das ideologias utópicas e emancipatórias que nortearam os movimentos sociais durante mais de um século.

Em Portugal, e à semelhança do que tem vindo a suceder na maioria dos sistemas de avaliação de diversos países europeus, os estudantes estão envolvidos em diversos órgãos institucionais, enquanto parceiros-chave no governo das IES (nomeadamente o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, nos quais a inclusão dos estudantes está prevista, de acordo com a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Para além desta participação dos estudantes nos órgãos de governo das IES, os estudantes podem, igualmente, ser envolvidos na vida institucional através de diversos outros mecanismos, de cariz mais informal e consultivo, e que têm como objetivo a obtenção do seu *feedback* e colaboração nos diversos assuntos institucionais (Cardoso & Santos, 2011a).

¹⁷ *Culturas juvenis e participação cívica: Diferença, indiferença e novos desafios democráticos*, coordenada por Elísio Estanque e Rui Bebiano e realizada no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra entre 2003 e 2006 (cf. Estanque & Bebiano, 2007). *Do activismo à indiferença – movimentos estudantis em Coimbra*. Lisboa: ICS).

A partir de finais da década de 1990, sob a influência da implementação do Processo de Bolonha e da consequente construção do EEES, existe, no ensino superior português, um outro mecanismo que envolve ativamente os estudantes: a avaliação da qualidade das IES, estruturada em dois tipos de exercícios avaliativos interrelacionados: (i) a autoavaliação, levada a efeito pelas IES sob a forma de uma autoanálise; e (ii) a avaliação externa, levada a efeito por painéis de peritos em visitas às IES (Cardoso, Santiago & Sarrico, 2012; Cardoso & Santos, 2011a). Com efeito, em conformidade com a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto (que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior) e o Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro (que institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior [A3ES] como agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior), a participação dos estudantes na avaliação é consignada a diferentes níveis: integração destes no Conselho Consultivo da A3ES, nos processos de autoavaliação e de avaliação externa dos ciclos de estudos e das IES e, ainda, nos seus sistemas internos de garantia de qualidade (Cardoso, 2010; Cardoso & Santos, 2011b). Esta inclusão dos estudantes nos processos de avaliação das IES tem, na sua base, o pressuposto de que estes constituem

[...] actores [sic] institucionais-chave, [...] percepcionados [sic] como detendo a capacidade e, mesmo, o dever, de contribuir com uma perspectiva única (i.e., diferente, embora complementar, da dos restantes actores [sic] institucionais) sobre a situação do ensino superior, das instituições e da educação que estas facultam (Cardoso, 2010, p. 1).

No âmbito desta participação, os estudantes desempenham as seguintes funções nas CAEs (Comissões de Avaliação Externa) (i) participação na produção de apreciações sobre os ciclos de estudos/IES; (ii) colaboração na preparação e realização das visitas das CAEs às IES; e (iii) colaboração na redação do relatório de avaliação externa (Cardoso & Santos, 2011a).

É, assim, outorgada uma elevada importância ao papel dos estudantes do ensino superior, perspectivados como atores centrais no processo de avaliação, procurando obter a sua perspectiva, quer sobre os ciclos de estudos, quer sobre as próprias IES, no sentido de “valorizar a sua posição enquanto actores [sic] ou parceiros institucionais-chave e, concomitantemente, como elementos centrais do processo de ensino/aprendizagem” (Cardoso & Santos, 2011a, p. 4).

1.1.3. Desafios presentes e futuros

1.1.3.1. O contexto europeu

Ao entrar neste novo milénio, a sociedade depara-se com uma complexa mistura de promessas e ameaças. Se, por um lado, existe a promessa de avanços revolucionários na medicina, nas comunicações, na tecnologia da informação, nas fontes alternativas de energia, na automatização e na globalização, por outro lado, a sociedade vê-se confrontada com o terrorismo, as desigualdades norte-sul, a fome, o equilíbrio precário entre população, recursos e ambiente, e o desenvolvimento sustentável, para citar apenas algumas das ameaças. Neste equilíbrio instável entre as promessas e as ameaças, torna-se claro que uma chave essencial é o conhecimento, que, por seu lado, constitui o núcleo das IES (Hirsch & Weber, 1999).

Historicamente, as IES são das instituições que melhor se têm adaptado, ao longo dos séculos, às mudanças, e das poucas que têm vindo a sobreviver à evolução e dinâmica mundial. Neste contexto societal, em constante mutação, as IES estão, hoje, sujeitas a profundas pressões e desafios, tornando-se necessário, como nunca antes, refletirem e repensarem os seus objetivos, missão e organização, numa sociedade baseada, agora, no conhecimento (Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior, 2014; Santos, 2005).

Assim, na Europa Ocidental, o ensino superior enfrenta, hoje, e continuará a enfrentar neste novo milénio, profundos desafios que obrigam os órgãos do poder, de uma forma geral, e a comunidade académica, em particular, a desenvolverem uma profunda reflexão do seu *status quo* atual, a explorarem os desafios do futuro, e a avaliarem iniciativas e caminhos que lhes permitirão responder com êxito a estes desafios (Hirsch & Weber, 1999). Um estudo levado a cabo entre os membros da Associação da Universidades Europeias (Basi, 1999) dá conta dos principais valores que deveriam sustentar o ensino superior europeu:

- A liberdade de investigação e docência devem constituir o princípio fundamental da vida universitária.
- A investigação e a docência devem permanecer inseparáveis em todos os níveis do ensino superior.
- A contribuição da universidade para o ‘desenvolvimento sustentável da sociedade’ tornar-se-á a actividade [*sic*] mais importante dessas instituições.

- Os governos nacionais deverão aceitar tanta responsabilidade no ensino superior no ano de 2010 como a que têm actualmente [sic] (p. 27).

Nesta perspetiva, de acordo com Duderstadt (1999), este é um tempo de profunda mudança, e as IES têm que possuir a capacidade de, ao responderem a esta dinâmica, estarem, elas próprias, em permanente processo de mudança. Muita desta mudança decorrerá das forças de mercado, isto é, de recursos limitados, de necessidades sociais, de novas tecnologias e de novos concorrentes. Assim, o principal desafio que se coloca perante as IES é o de desenvolverem a sua capacidade de mudança e adaptação, nesta nova sociedade do conhecimento, neste mercado global em que a moeda de troca passa a ser o conhecimento. O êxito que as IES tiverem nesta adaptação aos desafios revolucionários dependerá, em muito, da sua capacidade coletiva de aprenderem e desenvolverem continuamente as suas atividades nucleares, já que a natureza da própria IES, onde o ensino e a aprendizagem têm lugar num cenário de produção de conhecimento através da pesquisa e da criatividade, implica, em si mesma, a capacidade de reflexão e autoavaliação das suas funções (Alarcão & Gil, 2004).

Nüesch (1999) defende que as universidades do futuro, em especial as universidades europeias, ainda muito conservadoras em termos de dinâmica e mudança institucional e com uma identidade corporativa baixa, não podem contentar-se em resolver problemas já existentes. Mais do que isso, terão que ter capacidade de responder às condições em mudança e identificar problemas, antecipando-se a eles (Kwiek, 2013).

No contexto global em que vivemos, definido, por muitos, com expressões como “revolução”, “mudança de paradigma” e “crise”, o conhecimento está a expandir-se e a capacidade de gerar e responder à informação aumenta substancialmente. O local de trabalho tornou-se global, as pessoas mudam frequentemente de carreiras e de papel, e, em consequência, a aprendizagem ao longo da vida é, não apenas já um desejo, mas um imperativo (Ikenberry, 1999), pois os indivíduos apercebem-se, hoje, de que necessitam de um constante *upgrading*¹⁸ das suas capacidades ao longo de toda a sua vida. A aprendizagem ao longo da vida é, assim, uma necessidade decorrente da globalização e da inovação (Williams, 1999) ao longo da vida adulta (Wagner, 1999), e pressupõe a aquisição, utilização e reaprendizagem de conhecimentos e competências (London, 2011; Qinhua, Dongming, Zhiyiring & Hao, 2016). Por outro lado, à medida que os mercados estão cada vez mais globalizados, o sucesso económico é, também, visto como estando

¹⁸ De acordo com o Dicionário Thesaurus, a palavra *upgrading* poderá ser traduzida por renovação, modernização ou revisão (<http://thesaurus.reference.com/browse/upgrade>).

fortemente associado à flexibilidade e adaptabilidade de mão-de-obra altamente especializada (Newby, 1999).

Assume-se, assim, um discurso modernizador, que afirma a necessidade de novas competências, de novas qualificações, por forma a responder eficazmente às exigências do atual desenvolvimento económico e social. Tal como afirma Crespo (1993), assistimos, nos últimos anos do século XX, a uma grande mudança técnica, tecnológica, social e comportamental. Em face destas novas exigências, os indivíduos terão que desenvolver perfis flexíveis que lhes permitam adaptarem-se com êxito a um mercado de trabalho que exige essas novas competências, sob pena de ficarem para trás neste permanente processo evolutivo. Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescimento exponencial da tecnologia, que exige uma força de trabalho melhor preparada para enfrentar os problemas complexos da sociedade e da economia global (Williams, 1999).

Ora, esta nova necessidade de aprendizagem contínua ao longo de toda a vida conduz a que os indivíduos, entidades empregadoras e interesses públicos exijam uma reconfiguração dos conteúdos, organização, métodos, programas e tipo de ensino por parte das IES (Wagner, 1999). A universidade presente e futura, mais do que desenvolver a sua visão, metas e objetivos, tem que se transformar a si mesma (Nüesch, 1999). Para este autor, a universidade orientada para o futuro deve ter em conta um conjunto de elementos-chave no seu processo de transformação: a sua cultura, a sua governação (estrutura, gestão, etc.), as formas de financiamento, os conceitos de pesquisa, educação e serviços, as relações e a comunicação intra e interinstitucional, a seleção de critérios na admissão de estudantes, o planeamento e o controlo da qualidade.

A universidade do futuro terá que ser capaz de providenciar aos seus estudantes os mais elevados padrões de conhecimentos e competências práticas, que auxiliarão os graduados a orientar-se num mundo altamente complexo e em mudança permanente.

O Quadro 2 procura elaborar uma síntese dos marcos mais significativos pelos quais o sistema educativo português, especificamente o sistema de ensino superior, passou desde que, em 1290, foi criada a primeira universidade. O objetivo deste quadro, para além da sistematização de tudo o que ficou dito até aqui, é o de fornecer, com recurso a uma imagem de “grande angular”, uma visão diacrónica das principais fases que constituíram o movimento evolutivo e o progresso do ensino superior no nosso país.

Quadro 2. Percurso histórico do ensino superior português

PERÍODO CLÁSSICO – 1290 – 1910	
	<ul style="list-style-type: none"> • Surgimento da primeira universidade em Lisboa, em 1290. • Depois de um longo período de itinerância, esta universidade fixa-se em Coimbra, em 1537. • Participação nula dos estudantes na vida académica.
PERÍODO MODERNO – 1911 – 1974	
1911 – 1926: 1ª República	<ul style="list-style-type: none"> • Criação das universidades de Lisboa e Porto, em 1911.
1927 – 1931: Ditadura Militar	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas empenhadas em combater o republicanismo.
1932 – 1945: Estado Novo	<ul style="list-style-type: none"> • António de Oliveira Salazar assume o poder. • É imprimida ao sistema educativo uma forte ideologização. • Lema da educação nacional: Deus-Pátria-Família.
1946 – 1968: Declínio	<ul style="list-style-type: none"> • O regime ditatorial entra em decadência. • Isolamento de Portugal em relação ao resto do mundo. • A universidade de Coimbra é palco de intensas lutas estudantis e assiste-se ao reforço das associações de estudantes.
1969 – 1974: Período pré-revolucionário	<ul style="list-style-type: none"> • Crescentes pressões internacionais no sentido da modernização do país. • Profundas influências no sistema de ensino. • Alvorada da expansão do sistema educativo e da massificação do ensino superior. • Reforma Veiga Simão (reforma do ensino). • Criação do sistema binário (ensino universitário/politécnico). • Criação de novas IES: três universidades, um instituto universitário, seis institutos politécnicos, nove escolas de formação de professores e uma universidade católica. • Modernização da educação como via para a democratização da sociedade. • Criação, em 1973, da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo. • Surgem três níveis no ensino superior: curta duração, longa duração e pós-graduação. • A universidade funciona de acordo com princípios democráticos de representação de estudantes em todos os seus órgãos de gestão.
PERÍODO CONTEMPORÂNEO – 1974 – ACTUALIDADE	
1974 – 1976: Período revolucionário	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução de 25 de abril de 1974, pondo termo a quase 50 anos de regime ditatorial de direita, com fortes ecos na política educativa. • Procura intensa por um sistema igualitário. • Abertura do ensino superior a todos os cidadãos. • Aumento significativo da procura do ensino superior. • Objetivos básicos do ensino superior: diversificação, regionalização e expansão. • A missão do ensino superior é a promoção do pleno desenvolvimento económico, político e cultural do povo português. • Introdução, em 1976-1977, dos <i>numeri clausi</i> como forma de contenção da procura.

Quadro 2. Percurso histórico do ensino superior português (Cont.)

1977 – 1986: Período de normalização	<ul style="list-style-type: none"> • Mandato social da educação afirma que todos têm direito à educação, percebida como um direito fundamental. • A estabilização e o crescimento económico do país passariam por uma redefinição do sistema educativo. • Em 1979, o Decreto-lei nº 427-B, de 14 de outubro, dá origem ao Ensino Superior Politécnico, tendo-se assistido, neste período, à consolidação do sistema binário. • Alguns institutos politécnicos passam a institutos universitários. • Criação de mais cinco novos estabelecimentos universitários: Açores, Évora, Algarve, Madeira e Universidade Aberta. • Surgimento de instituições de ensino superior privado.
1987 – 1995: Consolidação do sistema de ensino superior e regulação estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Definição clara, através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, dos grandes objetivos do ensino superior. • Delimitação inequívoca dos fins dos subsistemas de ensino universitário e politécnico. • Atribuição de autonomia às instituições de ensino superior público: autonomia estatutária, autonomia científica, autonomia pedagógica e autonomia administrativa e financeira (Lei n.º 108/88 de 24 de setembro). • Implementação de um sistema de avaliação da qualidade (Lei n.º 38/94, de 21 de novembro). • As principais mobilizações estudantis estão ligadas à luta contra o aumento das propinas, mas a participação dos estudantes vai perdendo vigor.
1996 – 1999: Consolidação da autonomia institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento da autonomia financeira das IES. • Pressão aumentada para a criação de convergência e homogeneização relativamente ao modelo educativo ocidental.
1999 – 2016: O desafio de Bolonha	<ul style="list-style-type: none"> • Declaração de Bolonha, subscrita em 1999; os países signatários comprometem-se a efetuar reformas nos seus sistemas educativos, tendo como meta a construção de um EEES que promova a mobilidade e empregabilidade dos diplomados. • Os níveis de participação activa dos estudantes na vida universitária são reconfigurados por uma participação mais marginal.

Fonte: Elaboração própria.

1.2. Os estudantes do ensino superior português – os números e as características

1.2.1. Caracterização da população estudantil do ensino superior português

Analisando, agora, a evolução do número total de alunos inscritos no ensino superior português, na última década e meia, pode verificar-se que, à semelhança do que

se verificou para os alunos inscritos pela primeira vez, também aqui se constata uma diferença clara entre os alunos do ensino público e os do ensino privado; enquanto, no primeiro caso, o número de alunos cresceu de 255.008 no ano letivo de 1999/2000 para 292.359 em 2014/2015, no segundo caso, esse mesmo número decresceu de 118.737 para 57.299 em 2014/2015 (ver Quadro 3).

Quadro 3. Número total de alunos inscritos no ensino superior público e privado, universitário e politécnico

Anos	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Subtotal	Universitário	Politécnico	Subtotal	Universitário	Politécnico
2000	373.745	255.008	164.722	90.286	118.737	88.190	30.547
2001	387.703	273.530	171.735	101.795	114.173	82.979	31.194
2002	396.601	284.789	176.303	108.486	111.812	79.908	31.904
2003	400.831	290.532	178.000	112.532	110.299	77.109	33.190
2004	395.063	288.309	176.827	111.482	106.754	73.708	33.046
2005	380.937	282.273	173.897	108.376	98.664	67.157	31.507
2006	367.312	275.521	171.575	103.946	91.791	61.740	30.051
2007	366.729	275.321	169.449	105.872	91.408	60.659	30.749
2008	376.917	284.333	175.998	108.335	92.584	61.221	31.363
2009	373.002	282.438	175.465	106.973	90.564	60.755	29.809
2010	383.627	293.828	183.806	110.022	89.799	60.174	29.625
2011	396.268	307.978	193.106	114.872	88.290	60.452	27.838
2012	390.273	311.574	197.912	113.662	78.699	55.147	23.552
2013	371.000	303.710	197.036	106.674	67.290	48.716	18.574
2014	362.200	301.654	198.380	103.274	60.546	44.495	16.051
2015	349.658	292.359	191.707	100.652	57.299	42.666	14.633

Fonte: PORDATA (2016).

Quando comparamos os subsistemas ensino superior público e ensino superior privado, verificamos que, conforme se observa no Quadro 4, no ano letivo de 2014/2015, dos 349.658 estudantes inscritos no ensino superior, 83,6% (ou seja, 292.359) frequentavam instituições de ensino superior público (universitário e politécnico), tendo este subsistema sofrido uma variação de -3,1% dos alunos inscritos em relação ao ano letivo anterior, embora tenha aumentado 14,6% se compararmos com o ano letivo de

1999/2000. Já no que se refere ao ensino superior privado (também universitário e politécnico), os 57.299 alunos inscritos representavam uma variação de -5,4% em relação ao ano letivo de 2013/2014, e uma queda de 51,7% relativamente ao ano letivo de 1999/2000.

Quadro 4. Estudantes inscritos no ensino superior público e privado

	2014/2015	Peso de cada subsistema	Variação em relação a 2013/2014	Variação em relação a 1999/2000
Ensino Superior Público	292.359	83,6%	- 3,1%	14,6%
Ensino Superior Privado	57.299	16,4%	- 5,4%	- 51,7%
TOTAL	349.658		- 3,5%	- 6,4%

Fonte: PORDATA (2016).

No que se refere à análise comparativa entre o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico (Quadros 5 e 6), podemos constatar uma descida no número de estudantes inscritos, quer no ensino universitário, quer no politécnico. O ensino superior universitário regista, em 2014/2015, uma variação de -3,5% em relação a 2013/2014; esta variação negativa aumenta para -7,3% quando comparamos este tipo de ensino com o ano letivo de 1999/2000. No que se refere ao ensino superior politécnico, este apresenta uma variação de -3,4% por comparação com 2013/2014 e -4,6% por comparação com 1999/2000.

O total de estudantes inscritos no ensino superior revela, assim, no ano letivo de 2014/2015, uma variação de -3,5% em relação o ano letivo anterior e de -6,4% por comparação com o ano letivo de 1999/2000. Estas taxas de variação negativas são mais acentuadas no ensino universitário do que no ensino politécnico, sobretudo por comparação entre os anos letivos de 2014/2015 e 1999/2000.

Quadro 5. Estudantes inscritos no ensino superior (total e por tipo de ensino)

Anos	Tipo de ensino		
	Total	Universitário	Politécnico
2000	373.745	252.912	120.833
2001	387.703	254.714	132.989
2002	396.601	256.211	140.390
2003	400.831	255.109	145.722
2004	395.063	250.535	144.528
2005	380.937	241.054	139.883
2006	367.312	233.315	133.997
2007	366.729	230.108	136.621
2008	376.917	237.219	139.698
2009	373.002	236.220	136.782
2010	383.627	243.980	139.647
2011	396.268	253.558	142.710
2012	390.273	253.059	137.214
2013	371.000	245.752	125.248
2014	362.200	242.875	119.325
2015	349.658	234.373	115.285

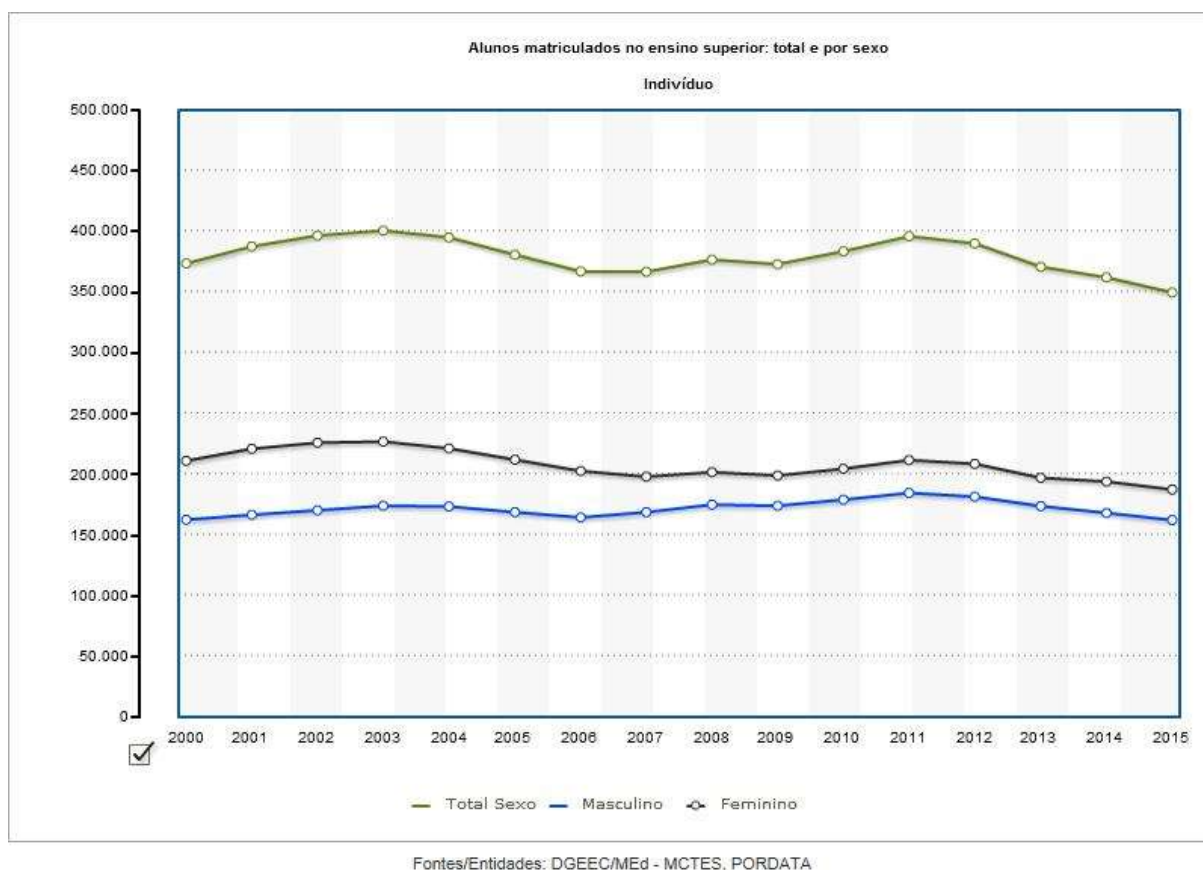
Fonte: PORDATA (2016).

Quadro 6. Estudantes inscritos no ensino superior universitário e politécnico

	2014/2015	Peso de cada subsistema	Variação em relação a 2013/2014	Variação em relação a 1999/2000
Ensino Superior Universitário	234.373	67,7%	- 3,5%	-7,3%
Ensino Superior Politécnico	115.285	32,3%	- 3,4%	-4,6%
TOTAL	349.658		- 3,5%	-6,4%

Fonte: PORDATA (2016).

Relativamente às diferenças entre homens e mulheres, como se verifica na Figura 4, no intervalo temporal entre 1999/2000 e 2014/2015, o número de estudantes do sexo feminino foi sempre superior ao dos estudantes do sexo masculino.



Fonte: PORDATA (2016).

Figura 4. Total de estudantes inscritos, de 1999/2000 a 2014/2015, por sexo

Assim, verifica-se uma forte preponderância de mulheres, claramente em maioria, quer no total de alunos matriculados, quer no subconjunto dos que se inscrevem pela primeira vez nos cursos de 1.º ciclo do ensino superior. Por outro lado, as mulheres, mais do que os seus colegas homens, levam até ao fim o seu programa de estudos superiores (sensivelmente 2/3 dos diplomados são mulheres) (Martins *et al.*, 2005).

Pode, então, na sequência dos resultados apresentados, afirmar-se que a população do ensino superior português apresenta um conjunto de características distintivas (Martins *et al.*, 2005). A primeira delas refere-se ao facto de ser uma população bastante jovem (90,2% dos estudantes têm até 20 anos quando ingressam no ensino

superior), que, maioritariamente, entra no ensino superior por via da frequência de uma formação de nível secundário generalista, predominantemente orientada para o prosseguimento dos estudos. Assim, a principal via de acesso ao ensino superior são os cursos gerais do ensino secundário (83%), tendo a formação científico-natural um peso muito significativo (46%). Em termos de estatuto estudantil, verifica-se que 86,6% dos estudantes no escalão etário 20-23 anos são “estudantes a tempo inteiro”, o que traduz a centralidade que a instituição escolar assume na vida destes jovens. Com efeito, e de forma concomitante, a formação de nível superior é uma etapa que os estudantes cumprem, na sua maioria, antes de assumirem uma profissão e de constituírem o seu próprio agregado familiar (92,9% dos estudantes do ensino superior são solteiros). Relativamente à caracterização das origens sociais dos estudantes, 73,7% dos progenitores estão empregados, mas com preponderância do pai por relação com a mãe (81% dos pais face a 67% das mães). Focando, agora, as categorias socioprofissionais dos pais, 58% dos estudantes são provenientes de famílias com categorias sociais melhor equipadas em termos de recursos económicos, culturais e sociais – empresários, dirigentes e profissionais liberais. Embora exista algum equilíbrio entre o ensino superior público e o privado, há um ligeiro reforço da categoria dos empresários no sector privado e cooperativo. No ensino politécnico, verifica-se o maior alargamento social da base de recrutamento de estudantes (63% das famílias possuem apenas o ensino básico). As qualificações dos pais dos estudantes do ensino superior universitário público e particular são as mais elevadas (43% e 41%, respetivamente) por comparação com as dos do ensino politécnico, que não ultrapassam os 20%, o que pode indiciar a persistência da desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e na qualificação conseguida. Percorrendo as questões financeiras, são os estudantes do ensino superior politécnico aqueles que pertencem às famílias com menores recursos financeiros. Do outro lado do espectro estão os alunos que frequentam o ensino superior privado, ficando o ensino superior público a meio caminho entre os dois polos. Em termos de suporte financeiro, no que se refere ao 1.º ciclo de estudos, verifica-se que a família é o principal garante financeiro de 85% dos estudantes do ensino superior. Relativamente ao 2.º ciclo de estudos (mestrados e doutoramentos), já são os próprios estudantes, na sua maioria, que financiam a sua própria formação com base em rendimentos provenientes de trabalho. Quanto ao apoio do Estado, verifica-se que 23,4% dos estudantes do 1.º e 2.º ciclo usufruem deste tipo de apoio público. Como seria expectável, o número de estudantes que beneficia de apoio financeiro do Estado é maior no ensino superior público (mais 8%), mas é interessante verificar que, no ensino superior privado, os valores recebidos são mais

elevados. Os estudantes mais apoiados pertencem a famílias assalariadas pouco qualificadas. Por outro lado, o grupo de estudantes que se autorrepresenta como sendo trabalhador é o que menos beneficia de apoios financeiros do Estado. No que se refere à taxa de mobilidade internacional dos estudantes, ela é, ainda, muito baixa em Portugal, já que apenas 8% dos estudantes saem do país para estudar. Os estudantes que apresentam maior mobilidade pertencem ao ensino universitário público (10,5%), situando-se no lado oposto os estudantes do ensino politécnico público (3,4%), e, entre os dois, os estudantes do ensino superior privado e cooperativo (8,3%).

O Quadro 7 apresenta uma resenha dos principais traços que caracterizam os estudantes do ensino superior português atualmente.

Quadro 7. Principais traços caracterizadores da população estudantil do ensino superior português

Sexo	Preponderância de estudantes do sexo feminino.
Idade	População muito jovem (90,2% dos estudantes têm até 20 anos quando ingressam no ensino superior).
Via de acesso ao ensino superior	Cursos gerais do ensino secundário.
Área de educação e formação mais procurada	Ciências Sociais, Comércio e Direito.
Tempo dedicado aos estudos	No escalão etário 20-23 anos, a grande maioria (86,6%) dos estudantes são-no “a tempo inteiro”.
Posicionamento do curso no percurso de vida	A formação de nível superior acontece, na sua grande maioria, antes de os jovens desempenharem uma profissão e constituírem o seu agregado familiar.
Quadro familiar de referência	A maioria dos estudantes permanece nos contextos familiares de origem durante os seus estudos.
Origens sociais dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria (73,7%) é filho de pais empregados; • As qualificações académicas dos pais são mais elevadas no ensino superior universitário por comparação com o ensino politécnico; • Os estudantes do ensino politécnico são oriundos de famílias com menores recursos financeiros.
Suporte financeiro	<ul style="list-style-type: none"> • A família é o principal recurso financeiro para 85% dos estudantes. • O apoio do Estado é usufruído por 23,4% dos estudantes, pertencentes, maioritariamente, ao ensino superior público.
Mobilidade internacional	<ul style="list-style-type: none"> • Muito baixa – apenas 8% dos estudantes saem do país para estudar. • Os estudantes com maior taxa de mobilidade pertencem ao ensino universitário público.

Fonte: Adaptado de Martins *et al.* (2005); GPEARI (2010).

1.2.2. O sucesso dos estudantes do ensino superior português – alguns dados estatísticos

A avaliação do sucesso dos estudantes pode ser abordada de diferentes formas. Como este estudo sugere, quando definido do ponto de vista dos estudantes, o conceito de sucesso envolve interpretações muito heterogêneas, assumindo um carácter multidimensional e subjectivo. Todavia, o sucesso dos estudantes no ensino superior é, frequentemente, descrito na literatura sob a forma de indicadores quantitativos, ligados, sobretudo, às taxas de matrícula no ensino superior, às notas ou classificações obtidas pelos estudantes, à persistência na transição do primeiro para o segundo ano, ao número de anos de que os estudantes necessitam para completarem o seu curso e, finalmente, à obtenção do grau académico (Kuh *et al.*, 2006).

De acordo com Sarrico, Rosa, Teixeira, Machado e Biscaia (2013), a análise dos dados referentes ao ano de 2011 permite concluir que, em média, 58% dos diplomados do ensino superior universitário concluíram o seu programa de estudos ao nível do 1.º ciclo no número de anos previsto, sendo este valor ligeiramente superior no subsector do ensino superior universitário privado por comparação com o público (61%). Relativamente ao ensino superior politécnico público, a média de estudantes que concluíram a licenciatura no número previsto de anos é de 67%, valor um pouco mais elevado no ensino superior politécnico privado (70%). Estes valores, não sendo muito discrepantes, conduzem à conclusão de que a menor taxa de conclusão no ensino superior público poderá refletir uma maior exigência ou uma menor produtividade neste subsector (Sarrico *et al.*, 2013).

Ao nível do 2.º ciclo de estudos ou mestrado, relativamente ao subsector do ensino superior universitário, a média de estudantes que concluíram o seu programa de estudos no tempo previsto é de 62%. Este valor é significativamente mais elevado no subsector do ensino superior politécnico, onde 80,9% dos estudantes concluem o seu mestrado no número de anos previstos para o efeito.

Se analisarmos os dados referentes aos estudantes que concluem os seus ciclos de estudos no tempo previsto mais um ano (indicador utilizado, também, com frequência), observamos que:

- Relativamente ao 1.º ciclo de estudos e ao subsector do ensino superior universitário, em média, 17,7% dos estudantes necessitam de mais um ano, para

além do tempo previsto, para concluírem os seus estudos; no que diz respeito ao ensino superior politécnico, esta média é um pouco inferior, situando-se nos 15,1%.

- Relativamente ao 2.º ciclo de estudos e ao subsector do ensino superior universitário, em média, 23,6% dos estudantes precisam de mais um ano, para além do tempo previsto, para concluírem os seus estudos; relativamente ao ensino superior politécnico, esta média é substancialmente inferior, situando-se nos 15,2% (Sarrico *et al.*, 2013).

Como fatores explicativos para estes resultados, os autores (Sarrico *et al.*, 2013) referem que, no caso das licenciaturas (quer do subsector universitário, quer do politécnico), o número de candidatos colocados em primeira opção nos cursos parece exercer um efeito positivo sobre o número de anos que os estudantes despendem a concluir os seus cursos, ou seja, os estudantes que se encontram a realizar a sua formação na área em que se matricularam terminam os seus ciclos de estudos no tempo previsto mais frequentemente que os estudante que se encontram a frequentar cursos que não constituíram a sua primeira opção. No caso dos mestrados, o total de docentes doutorados ETI (Equivalente a Tempo Inteiro), isto é, a qualificação do corpo docente, exerce um efeito positivo sobre o número do anos que os estudantes gastam a terminar o seu ciclo de estudos, quer no subsector universitário, quer no politécnico (Cardoso *et al.*, 2012; Sarrico *et al.*, 2013).

1.3. Síntese do capítulo

Ao longo deste capítulo, elaborámos uma resenha da evolução do ensino superior em Portugal, tendo como objetivo central descrever o seu contexto histórico e elaborar o seu retrato demográfico, oferecendo ao leitor uma melhor compreensão da realidade do presente estudo. Deste modo, procurámos colocar em evidência, de uma forma necessariamente sucinta em face da profusão de acontecimentos que recheiam a história da educação em Portugal, os marcos mais significativos que caracterizam a riqueza histórica deste nível de ensino no nosso país, desde a fundação da primeira universidade em Lisboa, em 1290, abordando reformas basilares, das quais se destacam a Reforma Pombalina e a Reforma Veiga Simão. Abordámos as políticas educativas adotadas no período que se inicia com a revolução democrática de abril de 1974, passando pelo período

efervescente que caracterizou os primeiros anos da democracia em Portugal, e, nas décadas seguintes, a consolidação do sistema de ensino superior, a regulação estatal e a consolidação da autonomia institucional adotada na segunda metade da década de 1990. Terminámos este quadro evolutivo com a referência ao Processo de Bolonha, à sua génese e desenvolvimento, aos seus propósitos e metas. Seguidamente, analisámos os desafios presentes e futuros que se colocam ao ensino superior no início deste terceiro milénio. Ainda dentro da primeira parte do capítulo, e a permear todo o texto, procurámos lançar um olhar diacrónico sobre o papel que, ao longo desta evolução histórica, foi reservado aos estudantes das IES.

Na segunda parte do capítulo, procurámos traçar o perfil dos estudantes do ensino superior português, através de uma caracterização da população estudantil que o integra, por referência ao ano letivo de 2014/2015. De igual forma, demos conta da evolução recente das estatísticas em termos de entrada e frequência do ensino superior, bem como de indicadores de sucesso.

CAPÍTULO 2

SUCESSO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR UMA ABORDAGEM HOLÍSTICA

2.1. Sucesso: Definição do conceito e perspectivas conceituais

O sucesso consiste na paz de espírito que advém da auto-satisfação [sic] em termos a consciência de que nos esforçamos para nos tornarmos o melhor que nos for possível ser.

John Wooden¹⁹

Introdução

Os estudos sobre as problemáticas relacionadas com o abandono escolar, o sucesso e o insucesso académico, ao nível do ensino superior, têm sido abundantes e encontram-se consubstanciados num considerável corpo de conhecimento, com origem, sobretudo, nos Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, mas, também, ao nível europeu, com contribuições de investigadores ingleses e franceses (Costa & Lopes, 2008). Como se verá adiante, apesar da sua natureza polissémica e subjectiva, de difícil mensuração (Alfred *et al.*, 2007; Baldwin, Bensimon, Dowd & Kleiman, 2011), uma parte substancial da literatura sobre o sucesso foca-se, prioritariamente, em indicadores relacionados com a persistência *versus* abandono. Com efeito, no atual cenário do ensino superior, as IES assumem, como uma das suas prioridades, a persistência e o subsequente sucesso dos seus estudantes, sobretudo com os crescentes níveis de insucesso e abandono que têm vindo a fazer-se sentir ao longo das últimas décadas, nomeadamente após a massificação do acesso.

O estudo dos fatores que contribuem para a persistência e o sucesso dos estudantes do ensino superior não é uma preocupação recente. Os primeiros estudos, de cariz predominantemente americano, remontam à década de 1960, mas esta temática tem vindo a merecer a atenção da comunidade científica, designadamente no que se refere às estratégias para incrementar o sucesso dos estudantes (Baer & Duin, 2014).

Com efeito, os estudos atuais sobre a permanência/abandono escolar no ensino superior têm na sua base os trabalhos de Astin (1975, 1984, 1985, 1999), Bean (1982, 1983), Pascarella e Terenzini (1978, 1980) e Spady (1970), entre outros. De entre estes, talvez a conceitualização mais conseguida da permanência/abandono (Bers & Smith, 1991)

¹⁹ John Wooden foi um importante jogador americano de basquetebol na Purdue University. É o único homem eleito para o *hall* da fama do basquetebol universitário como jogador e treinador.

é a que foi construída por Tinto (1975, 1987, 1993), com base em trabalhos de cariz sociológico e antropológico, bem como em estudos do âmbito da psicologia da educação. O trabalho deste autor desenvolve-se a partir do estudo dos ritos de passagem de Van Gennep (1960), que analisa os movimentos dos indivíduos de um grupo para outro, bem como da teoria do suicídio de Durkheim (1987), que examina o papel do ambiente social na inclusão ou exclusão de um indivíduo. Neste trabalho, que decorre da resposta a uma solicitação por parte do Gabinete Americano da Educação (Tinto & Cullen, 1973), o autor faz uma revisão de diversos estudos desenvolvidos, antes e após 1965, sobre questões ligadas ao abandono escolar no ensino superior, nomeadamente os trabalhos de Anderson (1967), Augustine (1966), Bossen e Burnett (1970), Chase (1970), Cohen e Brawer (1970), Cope (1969), Eckland (1964a; 1964b) e Spady (1971), entre outros.

Neste capítulo, propõe-se uma revisão da literatura sobre as principais perspetivas teóricas que procuram explicar os fenómenos de permanência e de abandono do ensino superior por parte dos seus estudantes. Estruturam-se estas diversas perspetivas a partir da taxonomia apresentada por Kuh *et al.* (2006), que as agrupam em cinco grandes conjuntos: 1) perspetivas sociológicas; 2) perspetivas organizacionais ou institucionais; 3) perspetivas psicológicas; 4) perspetivas culturais; e 5) perspetivas económicas.

Estes cinco grandes enfoques teórico-concetuais formam, no seu conjunto, um corpo de conhecimento de largo espectro sobre os estudos no campo, ao explorarem ângulos de análise distintos, mas complementares, e nunca mutuamente exclusivos.

Nesta revisão da literatura, será concedida uma maior ênfase às perspetivas organizacionais ou institucionais, tendo em vista o objetivo que orienta o presente trabalho: construir um corpo de conhecimentos teóricos e empíricos que auxilie o sistema de ensino superior português, 1) em primeiro lugar, a melhor conhecer a sua população, com vista a perceber, claramente, quais os fatores com impacto no sucesso dos estudantes; 2) a compreender os fatores institucionais/organizacionais que as IES podem gerir, com vista ao aumento do sucesso académico dos estudantes. Esta opção não impede, porém, que se apresente e se reflita sobre todos os outros fatores que influenciam e condicionam o sucesso dos estudantes, numa tentativa de oferecer uma visão holística desta problemática.

Deste modo, o presente capítulo está estruturado em duas partes: (i) a primeira aborda a noção de sucesso, e, mais especificamente, o conceito de sucesso dos estudantes do ensino superior. Seguidamente, dá-se conta das diversas propostas conceituais sob as quais é possível perspetivar o sucesso dos estudantes deste nível de

ensino; e (ii) a segunda parte do capítulo incide, com maior detalhe, nas teorias institucionais/organizacionais, pelo facto de, conforme foi atrás enunciado, as mesmas configurarem o núcleo do presente estudo.

2.1.1. Definição de sucesso académico

De acordo com o *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015), o sucesso é definido como 1) a realização de um objetivo ou propósito; e 2) a consecução de fama, riqueza ou estatuto social. Com origem em meados do século XVI, este vocábulo deriva do latim *successu(m)*, do verbo *succedere*, que assume, entre outros significados, os de “chegar perto de, o bom êxito, conclusão, chegada, resultado, triunfo”.

As definições deste conceito multidimensional são abundantes. A maioria dos estudos empíricos em torno do sucesso colocou a ênfase nas medidas externas de sucesso, tais como o salário de um indivíduo ou os bens materiais de que este é detentor. Porém, a comunidade científica tem vindo, crescentemente, a reconhecer que estas medidas não são as únicas formas através das quais se pode definir o sucesso, sendo, também, importante compreender o sucesso interno ou subjetivo (Enke & Ropers-Huilman, 2010). Este sucesso subjetivo refere-se aos sentimentos dos indivíduos relativamente às suas realizações pessoais. O conceito de sucesso subjetivo implica, pois, que os indivíduos autoavaliem o seu grau de sucesso, de acordo com critérios pessoais (Dyke & Murphy, 2006).

A revisão da literatura sobre a problemática do sucesso dos estudantes do ensino superior revela, desde logo, a existência de um considerável conjunto de definições deste conceito, espelhando a polissemia semântica que o caracteriza e não surpreendendo, portanto, o facto de os investigadores desta área hesitarem no momento de apresentarem uma definição daquilo que constitui o sucesso dos estudantes (York, Gibson & Rankin, 2015). Tal é compreensível, se se tiver em linha de conta que, no ambiente institucional em que as IES operam, caracterizado pela competitividade, estas necessitam de, constantemente, se legitimar no exterior pelo sucesso dos seus estudantes, o que tem vindo a transformar-se numa prioridade de ação para todas as IES.

Com efeito, os últimos anos têm sido palco de profundas mudanças nas IES, já analisadas em outra parte deste trabalho (Cf. Capítulo 1). Muitas destas mudanças surgem como um reflexo da reconfiguração das expectativas da sociedade em relação às funções

e papéis sociais, culturais e económicos das instituições. Existem pressões crescentes sobre o financiamento, ações dos governos para a projeção do ensino superior num Espaço Europeu, no âmbito do acordo de Bolonha, e, ainda, um universo estudantil cada vez mais diversificado, heterogéneo e exigente (Tavares *et al.*, 2002).

O sucesso dos estudantes pode ser entendido, do ponto de vista institucional, como a conclusão, com êxito, de um programa de estudos ou, na perspetiva dos estudantes, como a conclusão, com êxito, de um programa constituído por um conjunto de componentes que desejam terminar de forma a satisfazerem ambições pessoais (Yorke, 2004).

Kuh *et al.* (2006), na sua revisão da literatura sobre as questões relevantes para o sucesso dos estudantes do ensino superior, referem que os elementos mais comumente incorporados na definição deste conceito são indicadores quantificáveis de realização por parte do estudante, ou seja, as taxas de matrícula no ensino superior, as notas ou classificações, a persistência na transição do primeiro para o segundo ano, o número de anos despendidos pelos estudantes para completarem o seu curso e, finalmente, a obtenção do grau académico. Este último indicador é a “medida mais definitiva” para aferir o sucesso dos estudantes (Kuh *et al.*, 2006, p. 5).

De acordo com Hovdhaugen, Kottmann e Thomas (2015), o sucesso dos estudantes, embora possa ser medido, sofre a influência de uma enorme variedade de fatores, dos quais se destacam os percursos académicos anteriores ao ingresso no ensino superior, as políticas nacionais, os incentivos e apoios financeiros ou outros, as estruturas institucionais, as abordagens e ambientes de ensino e aprendizagem e as características dos próprios estudantes.

Deste modo, o sucesso dos estudantes pode ser definido com recurso à utilização de medidas tradicionais de realização académica, tais como as classificações nos exames de acesso e as obtidas ao longo da frequência do curso, ambas traduzindo-se em progresso em direção à obtenção do grau académico. Indo ainda mais longe, outros indicadores, que podem ser utilizados para medir o sucesso académico, prendem-se, por um lado, com a matrícula em cursos de Mestrado e Doutoramento e respetivas classificações e, por outro, com o posterior sucesso profissional e com o rendimento em termos monetários.

Porém, a aferição do grau de sucesso dos estudantes a partir, apenas, de indicadores quantificáveis, pode ser reducionista e excluir aspetos importantes da vida do

estudante que não são passíveis de quantificação. Insere-se nesta esfera a informação relevante em termos do desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural do estudante, informação essa que pode ser extraída da sua experiência académica (Cheng, 2001). Nesta linha de pensamento, e ainda segundo Kuh *et al.* (2006), existe um vasto corpo de outros indicadores, de natureza qualitativa e mais subjetiva, que pode sustentar a questão de saber se um estudante teve, ou não, sucesso no ensino superior. Estes indicadores radicam, basicamente, em resultados desejados, que trazem benefícios para o estudante e, igualmente, para a sociedade. Fazem parte destes benefícios, entre outros, “[...] a proficiência na escrita e na oralidade, o pensamento crítico, a literacia científica, [...] a autoconfiança, a competência social e um sentido de propósito” (Kuh *et al.*, 2006, pp. 5-6). Novas dimensões do sucesso dos estudantes têm, também, surgido nos últimos anos, destacando-se, de entre várias possíveis, o respeito pelas diferenças humanas, o compromisso com os valores democráticos, a capacidade de trabalhar e interagir com pessoas de origens, culturas e modos de vida diferentes, e um sentido apurado de identidade.

Almeida e Ferreira (1999), adotando uma perspetiva desenvolvimentalista do estudante, defendem, igualmente, que a definição de sucesso académico não pode restringir-se ao rendimento escolar e a uma classificação ou à média final do ano. Propõem, nesta lógica, uma visão mais contextualista, ou seja, que o sucesso do estudante seja avaliado com base no seu progresso em relação aos seus objetivos académicos e pessoais numa diversidade de domínios, dos quais os autores destacam:

(i) desenvolvimento de competências académicas e cognitivas; (ii) estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas e gratificantes; (iii) desenvolvimento da identidade; (iv) desenvolvimento da autonomia em direção à interdependência; (v) desenvolvimento e manutenção de uma vida emocional; (vi) desenvolvimento de um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (vii) estabelecimento e manutenção de um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; e (viii) desenvolvimento de uma filosofia integrada de vida (Almeida & Ferreira, 1999, pp. 2-3).

Na mesma linha de pensamento destes autores, Tavares (2000) defende que é reducionista entender o sucesso académico como sinónimo, apenas, de desempenho, com êxito, das tarefas e atividades académicas. Perspetiva, assim, o sucesso dos estudantes como a aquisição de um conjunto de competências e *know-to-do* que lhes permitam

enfrentar e vencer os desafios futuros, em termos profissionais e pessoais. Nesta linha, Tavares (2000) define, como sucesso acadêmico,

[...] não apenas o sucesso escolar ou educativo, mas, também, o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia, que não poderá ser medido, apenas, pelas classificações ou notas do seu rendimento escolar mas sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades e competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso que lhe permitam depois, na sua atividade profissional, responder de um modo adequado e eficaz às mais variadas situações que a vida e a futura profissão lhe irão proporcionar. (p. 8).

O sucesso acadêmico é, deste modo, um conceito abrangente, que, numa primeira análise, envolve o empenho do estudante em obter classificações que lhe permitam transitar de ano. Contudo, mais do que isso, implica um sentimento de cumprimento e realização de objetivos pessoais e/ou coletivos importantes, ou seja, envolve o estudante como um todo e vai para além do sucesso cognitivo ou acadêmico *per se* (Hunter, 2006). Adicionalmente, sucesso pode, também, significar a capacidade do aluno de demonstrar a sua compreensão e interiorização de competências e conhecimentos que, mais tarde, mobilizará para o campo profissional (Airini *et al.*, 2007).

Ewell e Wellman (2007) definem sucesso como o percurso do estudante ao longo do seu curso até à obtenção de um grau académico ou um certificado. Contudo, em linha com os estudos atrás referidos, os autores alertam para a complexidade do conceito e para a miríade de diferentes dimensões a ele subjacentes. Estas dimensões posicionam-se desde o “fluxo do estudante” ao longo de todo o processo (desde o fim do ensino secundário, passando pela matrícula no ensino superior, pelo desenvolvimento do ciclo de estudos e obtenção do grau), passando pela “qualidade e conteúdo” do conhecimento aprendido e das competências adquiridas ao longo desse percurso, terminando nas “experiências educativas”, como sejam o envolvimento e a satisfação dos estudantes. De forma similar, Mbuva (2011), refere que o sucesso de um estudante ocorre quando este ingressa na IES e consegue concluir o seu programa de estudos, através, designadamente, da sua motivação intrínseca e/ou das intervenções de mentoria, tutoria e aconselhamento organizadas pela IES. Estas intervenções por parte das IES, nomeadamente através da promoção de práticas de aconselhamento académico, poderão ajudar os estudantes na modelação das suas experiências no ensino superior, atribuindo-lhes sentido e

encorajando-os na consecução dos seus objetivos académicos e profissionais (Young-Jones, Burt, Dixon & Hawthorne, 2013).

Em suma, se este conceito polissémico é, para alguns, perspectivado como a mais importante de todas as medidas de eficácia institucional, que espelha a quantidade e qualidade de experiências educativas vivenciadas pelos estudantes, durante o seu percurso no ensino superior, para outros, este conceito, em virtude da sua ambiguidade, simplesmente não pode ser medido (Alfred *et al.*, 2007).

Deste modo, o sucesso académico poderá ser definido com um processo complexo e compósito que envolve a interação de uma diversidade de fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição e, por outro, com características pessoais do estudante (Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr & Rosenberg, 2009). Assim, numa perspetiva de ensino-aprendizagem centrado no estudante, o seu sucesso deve ser encarado como um processo que tem subjacente uma parceria entre a instituição e o estudante, que deverá acompanhar o seu percurso e a sua experiência global neste nível de ensino (Yorke & Longden, 2004). Este vasto conjunto de fatores, que afetam profundamente o desempenho e êxito do estudante, será abordado no ponto seguinte.

2.1.2. Perspetivas concetuais sobre os fatores que afetam o desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior

Existe, na literatura, um vasto conjunto de teorias e modelos concetuais que procuram explicar o comportamento de permanência ou abandono dos estudantes do ensino superior. Os estudos sobre o desempenho e sucesso dos estudantes, apresentados neste capítulo, inscrevem-se numa ou noutra perspetiva teórica, dependendo dos contextos e fatores enfatizados por cada teoria. Porém, todas elas perspetivam a experiência académica do estudante como sendo resultado de um vasto conjunto de dimensões, que influenciam o seu desempenho académico.

Com efeito, não obstante a investigação sobre os fatores individuais constituir um importante contributo para a compreensão desta problemática, os modelos multifatoriais apresentam a vantagem de permitirem a análise, não apenas da associação de cada característica ou constructo individual com o desempenho e sucesso académico, mas, também, a análise das relações que se estabelecem entre estas características. Estes

modelos são, pois, necessários, uma vez que um indicador único não poderá, por si só, explicar um fenómeno com a complexidade que caracteriza a educação (Schreiber, 2002).

Neste contexto, a revisão da literatura focalizada nesta problemática demonstra que as conceitualizações que, ao longo dos anos, têm vindo a ser elaboradas, no âmbito do desempenho e sucesso dos estudantes, poderão, seguindo a categorização de Kuh *et al.* (2006), ser agrupadas como segue:

1. *Perspetivas sociológicas.* De acordo com as teorias que se enquadram na perspetiva sociológica, o estudante, quando ingressa na IES, transporta consigo determinadas características que irão interagir com as características da instituição em que ingressa. Esta relação influenciará e determinará o seu desempenho e resultados em termos académicos, bem como a sua decisão de permanecer na instituição e no seu curso, ou, então, de abandoná-los (Cf. Astin, 1975, 1984, 1993, 1999; Braxton *et al.*, 1997; Paulsen, 2015; Spady, 1970, 1971; Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1993; Tinto & Pusser, 2006; Whannell & Whannell, 2015; entre outros).
2. *Perspetivas organizacionais ou institucionais.* As perspetivas organizacionais dão relevo às estruturas e processos institucionais das IES que poderão afetar o sucesso dos estudantes. De entre elas, podem referir-se características tais como a dimensão da instituição, os seus processos de seleção, os seus recursos e os rácios docentes-estudantes (Cf. Bean, 1980, Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Burkholder *et al.*, 2013; Holland, 1966, 1985, 1997; Moore III, Hossler, Ziskin & Wakhungu, 2008; Pascarella, 1985; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason, 2010; Tinto & Pusser, 2006; Titus, 2004; Weidman, 1984, 1989; entre outros).
3. *Perspetivas psicológicas.* Estas perspetivas advogam que os traços de personalidade que o estudante apresenta ajudam-no a persistir ou dificultam a sua perseverança em face dos desafios colocados pelo ensino superior. Deste modo, os estudantes com um autoconceito mais bem desenvolvido são mais autoconfiantes relativamente às suas probabilidades de sucesso, enquanto os estudantes com baixa autoconfiança veem aumentadas as probabilidades de desistirem quando enfrentam contrariedades e dificuldades no seu percurso académico. Por outro lado, estas perspetivas defendem, igualmente, que os estudantes com um *locus* de controlo interno acreditam que podem ultrapassar com sucesso os obstáculos, ao passo que os estudantes com um *locus* de

controle externo acreditam que o seu destino está traçado e, que, portanto, não terão sucesso, ainda que se esforcem, acabando, na maioria dos casos, por desistir (Cf. Bean & Eaton, 2000; Braxton *et al.*, 1995; Eaton & Bean, 1995; Krumrei-Mancuso, Newton, Kim & Wilcox, 2013; entre outros).

4. *Perspetivas culturais.* De acordo com estas perspetivas, os estudantes historicamente sub-representados, como sejam os que pertencem a grupos étnicos minoritários, por exemplo, enfrentam desafios no ensino superior que dificultam o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, e a sua perceção do ambiente institucional e das normas e valores dominantes que estruturam a sua experiência académica (Cf. Attinasi, 1989; Bliss & Sandifor, 2004; Castillo *et al.*, 2006; Chun & Evans, 2016; Kuh & Love, 2000; Museus & Quaye, 2009; Ng, Shirley, Willis, Lewis & Lincoln, 2015; Nora, 1990; Nora & Crisp, 2012; Rendón, Jalomo & Nora, 2000; entre outros).
5. *Perspetivas económicas.* Segundo estas perspetivas, os estudantes fazem um balanço dos custos e benefícios da frequência do ensino superior e da participação nas numerosas atividades oferecidas neste período da sua formação. Assim, se o aluno calcula que o custo decorrente de uma atividade (por exemplo, estudar no estrangeiro, por um determinado período de tempo) é maior que o retorno do investimento feito, terá probabilidades acrescidas de não aproveitar essa oportunidade. No limite, este balanço, em termos de experiência global do estudante, pode conduzir, dependendo do resultado, ao abandono do sistema. Por custos, entendem-se gastos económicos com as propinas e custos com alimentação e estadia, entre outros; por benefícios, entendem-se as representações que os estudantes possuem relativamente a ganhos futuros e a outros dividendos não tangíveis, como o aumento do capital intelectual e o incremento da sua qualidade de vida (Cf. Cabrera *et al.*, 1992; Goildrick-Rab *et al.*, 2009; Gross *et al.*, 2007; Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross, 2008; Hossler, Ziskin, More III & Wakhungu, 2008; Nora, 1990; Paulsen & St. John, 2002; Tomul & Polat, 2013; entre outros).

Em conclusão, nenhum dos modelos e conceitualizações teóricas encontrados na literatura é, *per se*, capaz de circunscrever todos os fatores que afetam a *performance* dos estudantes do ensino superior. Porém, estas perspetivas, analisadas em conjunto,

fornece uma visão holística da miríade de dimensões que contribuem para que a experiência acadêmica dos estudantes resulte no sucesso ou fracasso do seu percurso.

Seguidamente, são apresentados os principais modelos presentes na literatura sobre a problemática do desempenho, persistência e/ou abandono dos estudantes do ensino superior. Estes modelos estão organizados de acordo com a taxonomia de Kuh *et al.* (2006) acima mencionada. Às perspectivas organizacionais/institucionais, pela centralidade que assumem no âmbito do presente estudo, será dada especial relevância numa parte do presente capítulo a elas especificamente dedicada (ver Ponto 2.2 do presente capítulo).

2.1.2.1. Perspetivas sociológicas

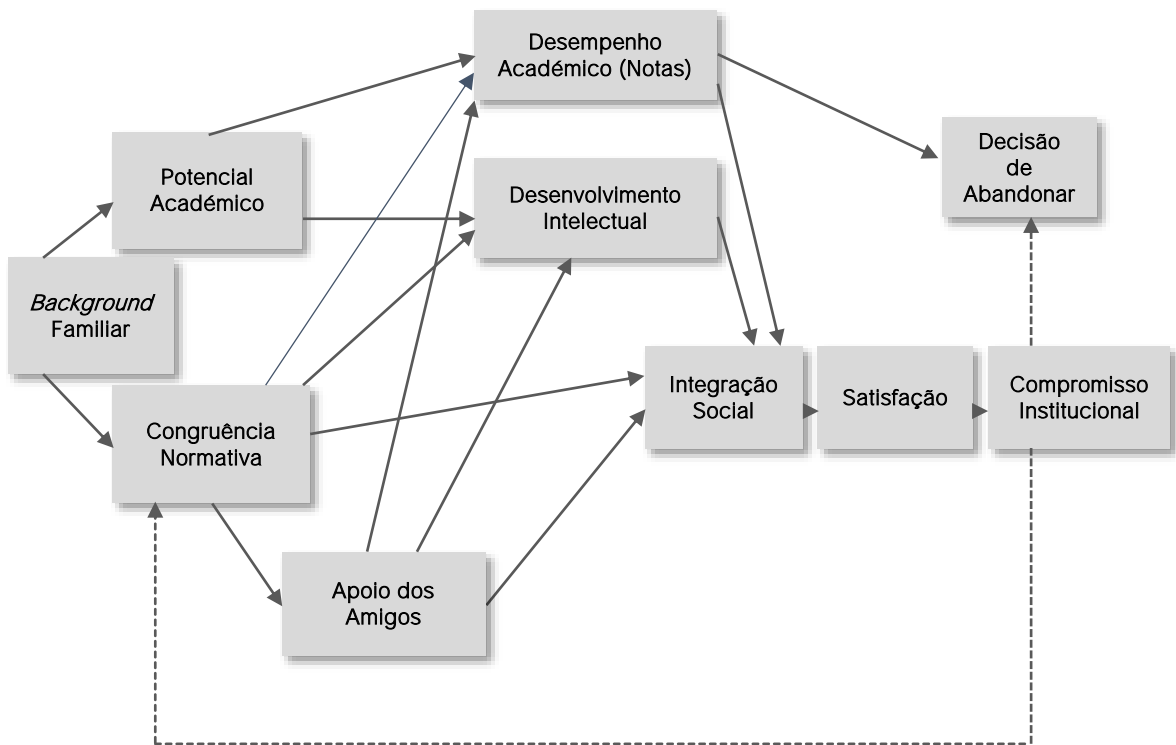
2.1.2.1.1. Modelo teórico do processo de abandono dos estudantes do ensino superior de Spady

O primeiro modelo encontrado na literatura sobre a persistência dos estudantes no ensino superior foi desenvolvido por Spady (1970, 1971). Este modelo aborda a forma como os estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior interagem e se integram no ambiente institucional. O autor fez uma adaptação de alguns aspetos da teoria do suicídio de Durkheim (1987) para explicar a problemática da fidelização dos estudantes. De acordo com esta teoria, a quebra, por parte de um indivíduo, dos laços que o ligam à sociedade, através do suicídio, é consequência de uma total ausência de integração desse indivíduo na vida quotidiana. Spady (1971) advoga que os fatores que caracterizam o grau de interação do estudante com o ambiente social e institucional da IES, que designa por *congruência normativa* e *apoio de amigos*, equivalem aos dois elementos utilizados por Durkheim (1987) para representar os níveis de integração social do indivíduo: *consciência moral* e *ligações coletivas*. Segundo este autor, o processo de integração no tecido social é facilitado quando a consciência moral do indivíduo é reforçada por níveis elevados de ligação com os outros atores sociais, que partilham interesses e sentimentos idênticos aos seus. Spady (1971), partindo deste pressuposto durkheimiano, defende que a integração, com êxito, do estudante na IES, depende da sua capacidade de resposta às exigências dos seus sistemas académico e social.

De acordo com Spady (1971), quando o estudante entra na IES, é portador de

[...] um padrão definido de disposições, interesses, expectativas, objetivos e valores moldados pelo seu *background* familiar e pelas experiências do ensino secundário. [...] este conjunto de experiências e atributos é passível de influenciar a sua capacidade global de acomodar as influências e pressões que ele encontra no seu novo ambiente. (p. 38).

O autor conclui que a interação resultante deste fenómeno de congruência normativa permite que o estudante seja assimilado com sucesso nos sistemas social e académico da instituição, sendo que o baixo nível ou ausência desta interação impedirá o estabelecimento de padrões formais de interação social (Figura 5).



Fonte: Adaptado de Spady (1971).

Figura 5. Modelo teórico do processo de abandono dos estudantes do ensino superior de Spady (1971)

Os dois fatores designados por Spady (1971) por *congruência normativa* e *apoio dos amigos*, em conjunto com a sua aptidão académica e a qualidade da sua formação anterior, influenciam o seu desenvolvimento intelectual e o seu desempenho académico.

Nesta linha de pensamento, Spady (1971, p. 39) conclui advogando que a “completa integração na vida da instituição depende da capacidade [do estudante] de responder com sucesso às exigências quer do sistema social, quer do sistema académico” do qual faz parte. No que respeita à satisfação, esta representa, por um lado, o resultado de todo este processo de integração e, por outro, emerge como uma ligação direta do estudante ao compromisso para com a instituição. Ou seja, quanto melhor for o resultado deste processo de integração na vida social e académica, mais satisfeito o estudante está; por outro lado, quanto mais elevado for o grau de satisfação, mais elevado será, também, o nível de compromisso institucional.

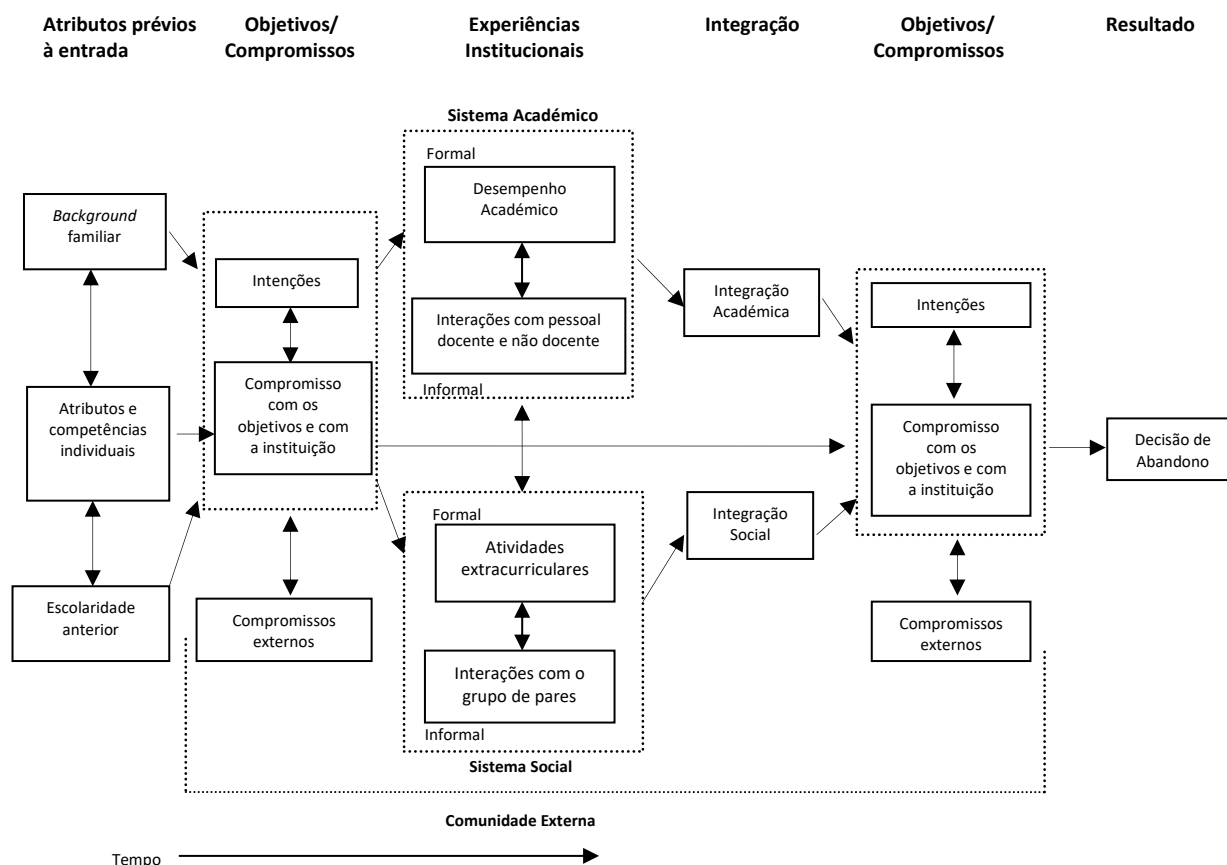
2.1.2.1.2. Teoria interaccionista de Tinto sobre o abandono dos estudantes

O modelo interaccionista e longitudinal do impacto institucional, desenvolvido por Tinto (1975, 1987, 1993), na linha do modelo teórico do processo de abandono dos estudantes de Spady (1970, 1971), defende que o grau de ligação e interação do estudante com o ambiente académico e social da IES determinará a sua conduta em termos de permanência ou abandono da instituição. Com efeito, a probabilidade de os estudantes permanecerem numa IES é mais elevada quanto mais próximas forem as suas ligações à vida social e académica da instituição (Karp, Hughes & O’Gara, 2010; Quaye & Harper, 2015). Este comportamento é, em grande medida, influenciado pelo grau de compromisso do estudante em relação à instituição que frequenta e aos seus próprios objetivos académicos (Ethington, 1990). Esta teoria, que se enquadra nas perspetivas sociológicas, assume o protagonismo e tem um estatuto de quasi-paradigma (Berger & Braxton, 1998). O autor baseia o seu modelo concetual do abandono no ensino superior em duas grandes teorias: a teoria do suicídio de Durkheim e a teoria da análise custo-benefício.

No que se refere à primeira das duas correntes teóricas, o autor defende que, à semelhança da teoria do suicídio de Durkheim (e do mesmo modo que Spady [1970, 1971]), que advoga que o indivíduo quebra, pela via do suicídio, os seus laços com a sociedade devido à sua total falta de integração na vida social, o ensino superior é, também, um sistema social com o seu sistema de valores e estrutura social. O estudante, ao não ser capaz de integrar-se nesse sistema, opta pelo seu abandono, tal como o indivíduo, ao cometer suicídio, abandona a sociedade no seu sentido mais abrangente (Tinto, 1975, 1987, 1993).

Relativamente à segunda das teorias que sustentam o modelo de Tinto, o autor usa-a para ilustrar a necessidade de se ter em consideração que os alunos podem escolher o abandono por motivos que pouco têm a ver com a interação dentro do sistema escolar. A teoria da análise custo-benefício advoga que os indivíduos investem tempo e esforço das suas atividades em áreas por eles percecionadas como podendo maximizar o rácio custo-benefício. Em termos de sistema de ensino superior, esta perspetiva defende que o estudante terá tendência para abandonar a IES quando percebe que uma forma alternativa de investimento de tempo, energias e recursos lhe trará benefícios maiores, em comparação com os custos, do que permanecer na instituição (Tinto, 1975, 1987, 1993). Ou seja, o indivíduo pode optar por abandonar o ensino superior, mesmo que a sua experiência tenha sido até então satisfatória, por perceber que existem alternativas mais vantajosas para si em outro tipo de investimento.

O modelo proposto por Tinto (1975, 1987, 1993), cujos elementos básicos podem ser observados na Figura 6, advoga que a experiência do estudante no ensino superior envolve um conjunto complexo de interações com o ambiente institucional, e que este processo surge como o resultado da interação entre o indivíduo e a instituição, sofrendo a influência das características de ambos os elementos (Tinto, 1975, 1987, 1993).



Fonte: Adaptado de Tinto (1993); Pascarella & Terenzini (2005).

Figura 6. Esquema conceitual do abandono escolar no ensino superior de Tinto (1975, 1987, 1993)

Quando o estudante ingressa no ensino superior, traz consigo um conjunto de características individuais, tais como o capital familiar, atributos individuais e experiências educativas anteriores. As características relacionadas com o capital familiar incluem o estatuto socioeconômico, a formação acadêmica dos pais e as expectativas dos progenitores. Os atributos individuais apontados por Tinto (1975, 1987, 1993) englobam a capacidade acadêmica, a etnia, o gênero, as disposições iniciais e as intenções relativamente à frequência do ensino superior. As experiências escolares anteriores incluem as características do ensino secundário frequentado pelo estudante e o desempenho acadêmico nesse nível de ensino (Braxton *et al.*, 1997).

Este conjunto de características influencia não apenas o desempenho acadêmico do estudante, mas, também, o seu empenho em relação aos seus próprios objetivos e à

própria instituição. Tais atributos, intenções e compromissos, ao interagirem, de forma longitudinal, ao longo da frequência do ensino superior, com as características estruturais e normativas da instituição, conduzirão a níveis distintos de interação e integração do indivíduo no ambiente institucional (Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1987, 1993). Tinto (1975, 1987, 1993) defende que o compromisso com os objetivos e com o seu cumprimento é vital para a decisão do estudante de se manter ou desistir dos seus estudos superiores. Assim, em princípio, quanto mais elevado for o grau de compromisso do indivíduo para com o objetivo de concluir os estudos superiores, menor será a probabilidade de vir a abandonar a IES (Tinto, 1975, 1987, 1993). Da mesma forma, em termos de compromisso institucional, quanto mais elevado for o grau de integração do indivíduo na IES, mais elevado será o seu compromisso para com a instituição e o objetivo de concluir o seu curso. Será a interação entre estas duas formas de compromisso, e o seu respetivo grau, isto é, a interação entre o compromisso ligado ao objetivo de terminar os seus estudos e o compromisso com a instituição, que determinará a sua decisão de nela permanecer ou de abandoná-la.

A interação positiva do estudante com os sistemas académicos e sociais formais e informais conduzirá, em princípio, a uma maior integração do primeiro com os últimos, sendo uma das consequências a sua permanência na IES. A integração a que se refere Tinto (1975, 1987, 1993) consiste no grau de partilha e de adoção, por parte do estudante, das atitudes normativas e dos valores defendidos pelo grupo de pares e pela restante comunidade académica. Quanto mais efetiva for esta integração, mais cimentados são os compromissos do estudante com os seus objetivos e metas pessoais e com a IES. Ao contrário, se o nível de integração for reduzido, maior será a distância entre o estudante e a comunidade académica e científica da IES, e mais débeis serão, também, os compromissos com as metas pessoais e com a IES, conduzindo, em última análise, ao abandono da IES por parte do estudante (Pascarella & Terenzini, 2005).

De acordo com Braxton *et al.* (1997), 15 preposições derivam da teoria interaccionista de Tinto (1975). Os autores referem que 13 das 15 proposições teóricas são consideradas primárias porque são parte integrante da sequência longitudinal do modelo, enquanto as restantes duas são secundárias, pois relacionam-se com interações entre constructos na teoria de Tinto (1975). O Quadro 8 apresenta um resumo das 15 proposições.

Quadro 8. Resumo das 15 proposições derivadas da Teoria Interaccionista de Tinto (1975, 1987, 1993)

PROPOSIÇÃO	RESUMO DA PROPOSIÇÃO TEÓRICA
1	As características de entrada dos estudantes afetam o nível de compromisso inicial com a instituição.
2	As características de entrada dos estudantes afetam o nível de compromisso inicial com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior.
3	As características de entrada dos estudantes afetam diretamente a probabilidade de o estudante permanecer na IES.
4	O compromisso inicial com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior afeta o nível de integração acadêmica.
5	O compromisso inicial com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior afeta o nível de integração social.
6	O compromisso inicial com a instituição afeta o nível de integração social.
7	O compromisso inicial com a instituição afeta o nível de integração acadêmica.
8	Quanto mais elevado for o nível de integração acadêmica, mais elevado é o nível de compromisso subsequente com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior.
9	Quanto mais elevado for o nível de integração social, mais elevado é o nível de compromisso subsequente com a instituição.
10	O nível inicial de compromisso institucional afeta o nível subsequente de compromisso institucional.
11	O nível inicial de compromisso com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior afeta o nível subsequente de compromisso com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior.
12	Quanto mais elevado for o nível subsequente de compromisso com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior, maior é a probabilidade de o estudante permanecer na IES.
13	Quanto mais elevado for o nível subsequente de compromisso com a instituição, maior é a probabilidade de o estudante permanecer na IES.
14	Um nível elevado de compromisso com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior compensa um nível baixo de compromisso com a instituição, e vice-versa, na influência da permanência do estudante na IES.
15	Um nível elevado de integração acadêmica compensa um nível baixo de integração social, e vice-versa, na influência da permanência do estudante na IES.

Fonte: Adaptado de Braxton *et al.* (1997).

A Figura 7 ilustra a inter-relação entre as 13 proposições iniciais da teoria de Tinto (1975).

os estudos superiores naquela instituição (4). O nível a que estes compromissos ocorrem produz, por seu turno, um impacto no nível de integração dos estudantes no tecido académico (5) e no tecido social (6) da IES.

A análise que Juárez (2005) empreende desta teoria advoga que o estudante tem, em primeiro lugar, que se *separar* do grupo ao qual estava anteriormente associado, nomeadamente a família e os pares do ensino secundário. Deste modo, passa por um período de *transição*, durante o qual começa a interagir com novas pessoas e ambientes, aos quais aspira aceder. Segue-se um período de *assimilação*, durante o qual o estudante assume os valores e comportamentos que a instituição espera que ele assuma e, assim, é incorporado e integrado na vida académica, ou, ao contrário, não consegue integrar-se e acaba por abandoná-la. Esta decisão de abandonar a instituição na ausência de integração do estudante na IES acontece, sobretudo, no seu primeiro ano no ensino superior, ano em que, efetivamente, as taxas de desistência são mais elevadas, o que demonstra, assim, a importância de uma experiência positiva no ano de entrada na IES e no curso para um desempenho positivo subsequente e para a conclusão do ciclo de estudos por parte os estudantes (Thalluri, 2016).

Nas várias revisões que Tinto (1987, 1993) introduziu ao seu próprio modelo, o autor focou-se, por um lado, na importância dos recursos financeiros, no âmbito do conjunto de características instrumentais que o estudante transporta para o ensino superior, e, por outro, enfatizou o papel que as comunidades externas à instituição (por exemplo, a família, o trabalho e a comunidade) desempenham nas decisões do estudante de permanecer ou abandonar os seus estudos (Valentine *et al.*, 2009). Mais recentemente, Tinto (2011, 2012a) defende a existência de alguns atributos do ambiente da sala de aula que potenciam o sucesso dos estudantes, e que incluem:

- *as expetativas* – o desempenho dos estudantes é condicionado, em parte, quer pelas expetativas que os docentes criam em relação a eles, quer pelas suas próprias expetativas; se elevadas expetativas constituem uma condição para o sucesso dos estudantes, baixas expetativas poderão ser um prenúncio de insucesso;
- *o apoio* aos estudantes por parte da IES; o apoio académico, social e, em alguns casos, económico (ou a ausência do mesmo) poderá condicionar o sucesso de muitos dos estudantes;

- a avaliação e feedback frequente aos estudantes, que irá permitir-lhes (assim como aos docentes) o ajustamento dos seus comportamentos com vista à promoção do sucesso na sala de aula;
- o envolvimento – quanto maior o envolvimento académico e social dos estudantes com os docentes, os funcionários e os pares, numa lógica de comunidade de aprendizagem, maior a probabilidade de estes obterem sucesso.

2.1.2.1.3. Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin

Com o desenvolvimento da sua Teoria do Envolvimento dos Estudantes, Astin (1975, 1984, 1985, 1993, 1999) pretendeu explicar as relações que se estabelecem entre as características dos estudantes, os fatores contextuais, o desenvolvimento individual e a permanência na IES (Bahr, Toth, Thirolf & Massé, 2013).

Astin (1975, 1984, 1985, 1993, 1999), partindo dos estudos longitudinais existentes sobre a fidelização dos estudantes do ensino superior, atribuiu ao envolvimento dos estudantes o papel principal no seu processo de fidelização à instituição que frequentam. A sua Teoria do Envolvimento procura explicar as dinâmicas que estão na base da mudança e do desenvolvimento dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005). De acordo com os seus próprios termos, “os estudantes aprendem tornando-se envolvidos” (Astin, 1985, p. 133). Estes tipos de envolvimento incluem o envolvimento académico e o envolvimento com os professores e os pares, entre outros (Taylor & Parsons, 2011). O envolvimento aumenta a aprendizagem e diminui a probabilidade de desistência, e deverá ser fomentado desde cedo e ao longo de toda a experiência do estudante no ensino superior (Thomas, 2012). A análise da literatura sobre este tópico revela que esta teoria permanece totalmente atual, uma vez que o envolvimento dos estudantes na vida académica da IES de que fazem parte continua a estar no centro das preocupações da investigação sobre o tópico (Kahu, 2013; Kuh, 2009; Quaye & Harper, 2015; Trowler, 2010; Trowler & Trowler, 2010).

De acordo com Astin (1975, 1984, 1985, 1993, 1999), por envolvimento do estudante deve entender-se a quantidade de energia física e psicológica que ele investe na sua experiência académica; um estudante altamente envolvido é um estudante que dedica uma parcela considerável do seu tempo e energia aos seus estudos, que passa uma boa parte do seu tempo no *campus*, que participa nas atividades do *campus* e que interage com os seus pares e com os professores. Com efeito, os trabalhos levados a cabo

neste domínio revelam, de forma sistemática, que quanto mais ativo é o papel do estudante no *campus* e quanto mais este se sente parte da vida da academia, maior é a sua probabilidade de alcançar resultados positivos, de entre os quais se salientam os ganhos cognitivos, a satisfação e a persistência na IES (Sharkness & DeAngelo, 2011). Ao contrário, um estudante com um reduzido grau de envolvimento descarta os seus estudos, passa muito pouco tempo no *campus*, não participa em atividades extracurriculares e tem um contacto muito esporádico com os pares e com os professores (Astin, 1993, 1999). Trowler (2010) corrobora a definição do conceito de envolvimento dos estudantes proposta por Astin (1975, 1984, 1985, 1993, 1999), ao afirmar que

[...] o envolvimento dos estudantes refere-se à interação entre o tempo, esforço e outros recursos relevantes investidos, quer pelos estudantes, quer pelas instituições, com o propósito de otimizar a experiência dos estudantes e melhorar os seus resultados de aprendizagem, o seu desempenho e o seu desenvolvimento, bem como a reputação da instituição (p. 2).

O conceito de envolvimento utilizado por Astin (1999) envolve uma componente comportamental, pois “[...] não se trata tanto de saber o que o indivíduo pensa ou sente, mas aquilo que ele faz, a forma como se comporta, que define e identifica o envolvimento” (p. 519).

A Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1999) desenvolve-se com base em cinco postulados básicos:

1. O envolvimento exige investimento de energia física e psicológica em diversos objetos, que podem ser gerais (a experiência académica do estudante no sentido mais abrangente) ou muito específicos (como, por exemplo, a preparação para um exame).
2. O envolvimento é um conceito que ocorre num *continuum*, ou seja, diferentes estudantes têm diferentes graus de envolvimento relativamente a um dado objeto, e o mesmo estudante apresenta diferentes níveis de envolvimento em diferentes objetos em diferentes momentos.
3. O envolvimento apresenta características quantitativas e qualitativas. O envolvimento com um determinado objeto pode ser medido de forma quantificável (número de horas despendidas num trabalho académico, por exemplo) e de forma qualificável (compreensão de um texto por parte de um estudante, por exemplo).

4. O nível de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, relativamente a qualquer disciplina, é diretamente proporcional à qualidade e quantidade de envolvimento do estudante nessa mesma disciplina.
5. A eficácia de qualquer política ou prática educativa está diretamente relacionada com a capacidade que essa política ou prática tem de induzir o aumento do envolvimento do estudante.

Embora Astin (1984, 1975, 1993) atribua elevada importância ao papel do ambiente institucional, ao proporcionar ao estudante oportunidades e possibilidades de se envolver social e academicamente com ideias, pessoas ou atividades, o autor coloca o estudante no centro deste processo. De facto, Astin (1984, 1975, 1993) defende que a mudança ocorrerá na medida em que o estudante capitaliza as oportunidades que lhe são oferecidas e assume uma atitude ativa de envolvimento. Deste modo, a mudança e o desenvolvimento potencial dos estudantes não é, apenas, efeito do ambiente organizacional, mas, principalmente, resultado da qualidade do empenho e envolvimento nas oportunidades que lhes são oferecidas pela IES (Pascarella & Terenzini, 2005).

Astin (1999) parte de três grandes teorias pedagógicas para fundamentar a pertinência da sua Teoria do Envolvimento:

1. A Teoria Sujeito-Conteúdo, de acordo com a qual a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante dependem, em primeiro lugar, da sua exposição ao conteúdo correto;
2. A Teoria dos Recursos, que defende que existe um largo espectro de ingredientes que aumentam a aprendizagem do estudante, tais como instalações físicas, recursos humanos e recursos financeiros, e que a correta utilização desses recursos conduz a uma melhor aprendizagem;
3. A Teoria Individualizada (Eclética), que advoga que não existe uma abordagem única que seja adequada a todos os estudantes.

Deste modo, de acordo com a Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1999), para que um *curriculum* atinja os objetivos esperados, deverá fazer com que o estudante aplique esforço e investimento, em termos de energia, para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento desejados. Ou seja, ao contrário da Teoria Sujeito-Conteúdo, de acordo com a qual o estudante assume um papel passivo, de mero recetor de informação, a Teoria do Envolvimento dos Estudantes coloca a ênfase na sua

participação ativa no processo de aprendizagem. O tempo do estudante é assumido, nesta teoria, como podendo constituir o recurso institucional mais importante, pois a consecução de objetivos desenvolvimentais por parte do estudante é consequência direta do tempo e esforço que este dedica às atividades acadêmicas.

Os modelos sociológicos apresentados partilham entre si diversas características. Destaca-se, de entre elas, o facto de que todos atribuem um papel relevante ao contexto no qual o estudante se movimenta, isto é, o ambiente institucional da IES. Este ambiente institucional compreende, por um lado, a sua parte mais visível e objetiva (estrutura física, políticas, programas e serviços, entre outros aspetos) e, por outro, uma vertente mais ligada à sua cultura (missão, atitudes, valores e comportamentos de todos os que constituem o ambiente organizacional). O ambiente institucional pode constituir uma alavanca ou um constrangimento à mudança e desenvolvimento do estudante (Pascarella & Terenzini, 2005). Estes modelos, embora perspetivando os estudantes como participantes ativos no seu processo desenvolvimental, atribuem elevada importância ao ambiente organizacional, porquanto o mesmo pode oferecer inúmeras oportunidades e estímulos para a mudança nas atitudes, valores e representações nos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005).

2.1.2.2. Perspetivas psicológicas

2.1.2.2.1. Modelo causal de Braxton, Vesper e Hossler

Braxton *et al.* (1995) partem da teoria interaccionista de Tinto (1975) para a construção do seu modelo, que procura explorar até que ponto as expectativas que os estudantes trazem consigo, quando ingressam no ensino superior, são cumpridas. É, sobretudo, no seu primeiro ano como estudantes deste nível de ensino, que os jovens avaliam e comparam as suas experiências anteriores e as suas expectativas em relação à comunidade académica e social da IES. Se estas expectativas não forem realizadas, existe um “desencanto precoce” (Braxton *et al.*, 1995, p. 596) relativamente a estas comunidades, o qual pode conduzir a interações mais limitadas e a uma difícil integração nestas comunidades.

Para além desta ausência ou dificuldade de integração académica e social, será improvável que estes estudantes assumam compromissos posteriores com a instituição e

com o objetivo de terminarem os seus estudos. Desta forma, segundo os autores, a “[...] impossibilidade de se estabelecerem estes compromissos conduz ao abandono da instituição por parte do estudante” (Braxton *et al.*, 1995, p. 596). Este modelo procura, assim, avaliar em que medida a forma como os estudantes realizam as expetativas com que entram para a IES influencia as suas decisões de abandonarem a instituição.

Partindo do modelo interaccionista de Tinto (1975), os autores utilizam as seguintes variáveis no seu modelo: (1) características de entrada dos estudantes; (2) compromissos iniciais; (3) expetativas para a IES; (4) integração académica e social; (5) compromissos subsequentes; e (6) intenção de regressar.

O Quadro 9 apresenta as variáveis específicas que fazem parte destes seis conjuntos de variáveis, das quais apenas as expetativas em relação à instituição e a intenção de regressar não foram importadas do modelo de Tinto (1975).

Quadro 9. Variáveis descritas por Braxton *et al.* (1995)

Variáveis	Variáveis específicas
Caraterísticas de entrada	Género
	Etnia
	Nível socioeconómico dos pais
	Encorajamento parental para ingresso no ensino superior
Compromissos iniciais	Compromisso com o objetivo
	Compromisso institucional
Expetativas para a IES	Expetativas para o desenvolvimento académico e intelectual
	Expetativas para uma atmosfera colegial
	Expetativas para o desenvolvimento da carreira
Integração	Integração académica
	Integração social
Compromissos subsequentes	Compromisso com o objetivo
	Compromisso institucional
Planos de abandono	Intenção de regressar

Fonte: Adaptado de Braxton *et al.* (1995).

Os resultados da aplicação deste modelo confirmam a hipótese de que quanto mais comprometidos estão os estudantes com a instituição e com o objetivo de terminarem os seus estudos, maior é o grau de importância que atribuem à realização das suas expetativas académicas. Com efeito, uma relação próxima entre a experiência académica

e social dos estudantes e as suas expectativas à entrada no ensino superior desempenha um papel relevante na vontade do estudante de estabelecer ligações com a comunidade académica e social da IES e de nela permanecer (Braxton *et al.*, 1995).

2.1.2.2.2. Modelo de Aproximação/Fuga de Eaton e Bean

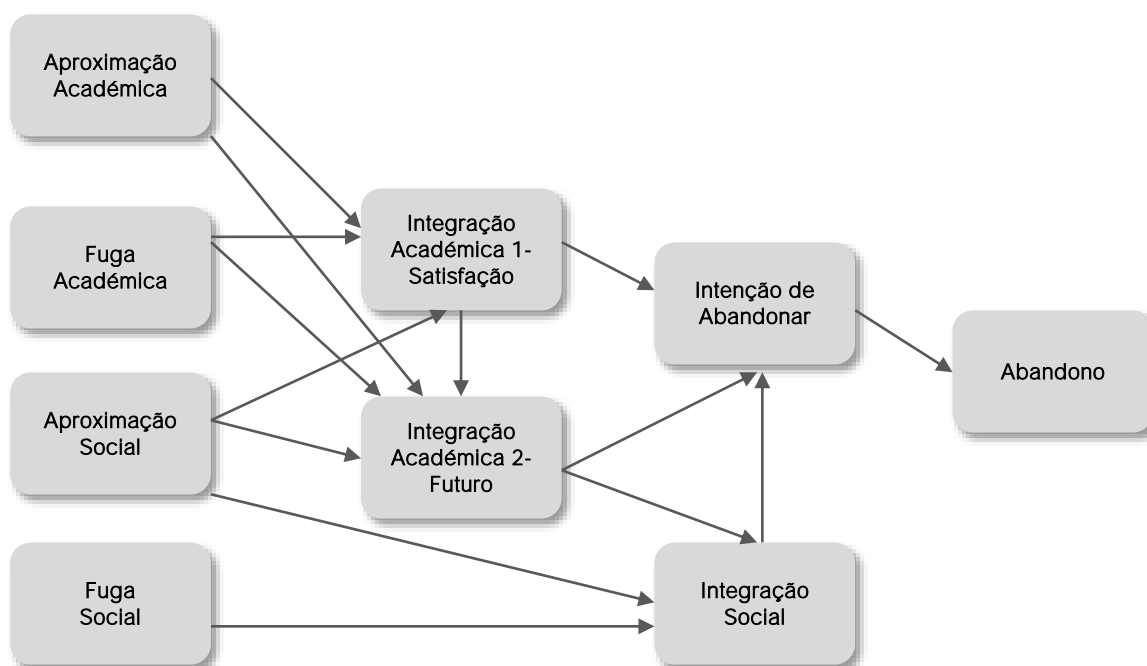
Apoiando-se, igualmente, no modelo interaccionista de Tinto, Eaton e Bean (1995) acrescentaram-lhe parâmetros psicológicos que influenciam a decisão do estudante de permanecer ou abandonar a instituição. Os autores socorrem-se da psicologia comportamental, especificamente da teoria comportamental de *coping*, como uma fonte de desenvolvimento de modelos de persistência. Com efeito, de acordo com esta teoria, “a avaliação e adaptação ao ambiente constituem a base para o ajustamento” (Eaton & Bean, 1995, p. 618).

Em termos gerais, o comportamento de *coping* consiste numa forma genérica de comportamento adaptativo, entendido como um meio defensivo de lidar com os desafios da vida (Lazarus, 1993; Bolotova & Hachaturova, 2013), ou seja, refere-se às “tentativas cognitivas e comportamentais que procuram modificar, reinterpretar ou reduzir, quer as emoções negativas propriamente ditas, quer os fatores ambientais que causam essas emoções” (Buunk, Jonge, Ybema & Wolff, 1998, p. 162). Através deste processo, um indivíduo pode melhorar uma situação atual ou, pelo contrário, despoletar uma situação potencialmente perigosa. Os comportamentos de *coping* constituem, assim, mecanismos, designados por escolhas comportamentais, que o indivíduo utiliza para lidar com o *stress* e adaptar-se a um novo ambiente. Os principais comportamentos que o indivíduo mobiliza para lidar com os fatores stressores com que se depara diariamente são os comportamentos de aproximação, que consistem numa resposta ativa ao *stress*, e fuga, esta implicando uma resposta mais passiva. O primeiro tipo de comportamentos é utilizado para reduzir o *stress*, através da procura de obtenção de informações acerca de uma determinada situação e do empreendimento de uma ação ativa no sentido de tentar reduzir o *stress*; por seu lado, o segundo tipo inclui um conjunto de comportamentos que permitem evitar as situações de *stress*. Exemplos do primeiro tipo de comportamentos, especificamente no contexto educativo, são colocar questões e procurar informação, enquanto faltar às aulas ou não colocar questões ao professor podem ser exemplos do segundo tipo de comportamentos. Em todo o caso, o uso de um ou outro comportamento não é exclusivo, e os indivíduos podem alternar entre os dois tipos de comportamento perante uma determinada situação causadora de *stress*.

Eaton e Bean (1995) adaptam esta teoria ao seu modelo, ao defenderem que o comportamento de *coping* é a forma pela qual o indivíduo, ao nível académico e social, se ajusta às dificuldades com que se confronta quando ingressa no ensino superior. A adaptação a este novo ambiente, que se traduz em processos de integração social e académica, irá determinar, segundo os autores, a intenção do estudante de permanecer ou de abandonar a instituição.

O modelo desenvolvido por Eaton e Bean (1995) parte dos modelos teóricos de fidelização dos estudantes, sendo composto por nove constructos: Abandono; Intenção de Abandonar; Integração Social, Integração Académica Atual e Futura; Aproximação Social; Fuga Social; Aproximação Académica; Fuga Académica; e Sucesso Académico Anterior (Figura 8). Destes, quatro constituem o núcleo do Modelo de Aproximação/Fuga:

1. *Aproximação académica*. Refere-se às atitudes positivas e assertivas utilizadas pelos indivíduos para aumentarem o seu sucesso académico. São exemplos destas atitudes a seleção das disciplinas, a preparação para exames e o desenvolvimento de relações com os professores. É expectável que os fatores de aproximação académica exerçam uma influência positiva na integração académica dos estudantes.
2. *Fuga académica*. Reflete os comportamentos manifestados pelos estudantes para evitarem, se retirarem ou terem uma atitude passiva em situações académicas. É expectável que este tipo de fatores exerça influência negativa na integração académica.
3. *Aproximação social*. Traduz os comportamentos positivos manifestados pelos estudantes para obterem sucesso em termos sociais, tais como fazer amigos. É expectável que estes fatores tenham efeitos positivos na integração social e académica.
4. *Fuga social*. Indica os comportamentos manifestados pelos estudantes de evitamento, de se retirarem ou de assumirem uma atitude passiva ao nível do ambiente social. É expectável que estes fatores exerçam uma influência negativa na integração social.



Fonte: Adaptado de Eaton e Bean (1995).

Figura 8. Mecanismos de aproximação / fuga no comportamento dos estudantes descritos por Eaton e Bean (1995)

Este modelo, desenvolvido pelos autores (Eaton & Bean, 1995) com vista a determinar que constructos psicológicos, nomeadamente de aproximação/fuga, podem contribuir para o desenvolvimento de modelos de persistência dos estudantes – até então profundamente influenciados pelas teorias sociológicas –, foi testado pelos autores com base num inquérito por questionário aplicado a uma amostra de 534 estudantes do 1.º ano de licenciatura de uma conceituada universidade americana, tendo sido recolhidas 262 respostas válidas. Os resultados obtidos demonstraram que as variáveis de aproximação/fuga exerciam efeitos estatisticamente significativos na integração académica e social. Permitiram concluir, ainda, que existe, na realidade, uma relação entre os comportamentos de aproximação e fuga académica e social e a integração académica e social. De facto, os comportamentos de aproximação foram associados a uma integração com êxito e os comportamentos de fuga foram associados a uma baixa integração. Os estudantes que revelam atitudes ativas relativamente à sua experiência académica e social demonstram uma melhor integração a esses dois níveis, e têm maiores probabilidades de

se manterem no curso e na instituição, em comparação com aqueles que exibem comportamentos de fuga ou passividade.

Cinco anos mais tarde, os autores (Bean & Eaton, 2000) apresentam um complemento ao seu modelo, que procura “descrever os fatores associados com o abandono (conteúdo do modelo) e as atividades psicológicas associadas ao abandono (os processos que explicam a razão por que o estudante parte)” (Bean & Eaton, 2000, p. 49).

Os autores baseiam-se em quatro teorias psicológicas que ajudam a explicar a fidelização ou o abandono dos estudantes do ensino superior, sintetizando, posteriormente, essas teorias num modelo psicológico heurístico de fidelização dos estudantes:

1. *Teoria atitude-comportamento*. De acordo com este modelo, o comportamento é o resultado da intenção de desempenhar esse comportamento. As intenções estão ligadas, por um lado, a crenças acerca das consequências do comportamento e, por outro, baseiam-se em normas subjetivas que decorrem de crenças normativas acerca do comportamento. As atitudes conduzem a intenções, as quais, por sua vez, conduzem a comportamentos. Deste modo, a lealdade para com uma instituição e o conforto que os estudantes sentem dentro do cenário académico conduzem à intenção de persistir, ou seja, de permanecer nessa instituição.
2. *Teoria do comportamento de coping (aproximação/evasão)*. A autoavaliação num determinado ambiente, a avaliação e a adaptação a esse ambiente são formas relevantes de ajustamento a uma situação por parte de um indivíduo. A adaptação consiste, assim, no processo de aprender a lidar e de conseguir adaptar-se a um novo ambiente, quer o indivíduo se encaixe ou não nessa nova envolvência. Os estudantes que lidam bem com as dificuldades apresentadas pelo ensino superior são os que reduzem, com sucesso, o nível de *stress* que a nova situação lhes causa e obtêm resultados positivos. Estes, no limite, conduzem à sua integração social e académica, influenciando positivamente a sua intenção de permanecerem na instituição e de se graduarem.
3. *Teoria da atribuição*. Esta teoria parte do conceito de *locus* de controlo, que consiste na capacidade de um indivíduo de atribuir uma relação causal, interna ou externa, às suas experiências. Um indivíduo possuidor de *locus* de controlo interno reconhece que os seus atributos pessoais e internos são responsáveis pelos resultados que consegue. Por outro lado, um indivíduo cujo *locus* de

controle se situa externamente atribui os resultados a fatores que não pode controlar, como o destino ou a sorte. Transportando esta teoria para o ensino superior, os autores (Bean & Eaton, 2000) afirmam que o nível de controle ou influência que os estudantes sentem que possuem sobre os seus sucessos ou fracassos exerce um papel preponderante na sua probabilidade de serem bem-sucedidos no ensino superior. Os estudantes possuidores de um forte *locus* de controle interno são mais passíveis de associarem o estudo e a presença nas aulas à obtenção de boas classificações, aumentando a sua motivação. Ao contrário, os estudantes que não acreditam na sua própria influência sobre os seus sucessos, ou seja, cujo *locus* de controle seja externo, terão maiores probabilidades de sentirem que não podem fazer nada acerca disso, pois acreditam que as situações escapam ao seu controle.

4. *Teoria da autoeficácia.* A forma como um indivíduo acredita que pode gerir uma determinada situação, ou desempenhar uma tarefa específica, baseia-se nas suas experiências e observações anteriores. A autoeficácia consiste na percepção que um indivíduo possui acerca da sua própria capacidade para desenvolver um conjunto de comportamentos que o conduzirão a um determinado resultado esperado. Assim, os estudantes que acreditam na sua competência para lidarem com as situações com as quais são confrontados na IES possuem um nível mais elevado de autoconfiança e acreditam que podem atingir o sucesso (Bean & Eaton, 2000; Report of the South Dakota Board of Regents, System Retention Task Force, 2003).

Bean e Eaton (2000) procuram, com o seu modelo, dar conta da forma como os processos psicológicos individuais podem ser entendidos no quadro da fidelização dos estudantes. Os autores defendem que o comportamento passado, as crenças, em geral, e as crenças normativas, em particular, afetam a forma como o estudante interage com o ambiente institucional. Assim, as características de entrada dos estudantes são afetadas pelo ambiente institucional do qual o estudante faz, agora, parte. A forma como reagem a este novo ambiente e aos desafios por ele colocados terão por base, em parte, as experiências passadas e, em outra parte, o seu sucesso na seleção de estratégias que lhes permitam lidar com essa nova realidade.

Em resumo, os estudantes ingressam no ensino superior com um conjunto complexo de características pessoais. Ao procurarem a integração no novo ambiente

institucional, os estudantes passam por diversos processos psicológicos; os alunos bem-sucedidos obtêm uma autoeficácia positiva, veem reduzido o seu *stress* e aumentada a sua eficácia, sendo portadores de um *locus* de controlo interno (Denovan & Macaskill, 2013). Cada um destes processos potencia a motivação do estudante, causa a sua integração social e académica e aumenta as probabilidades de que ele permaneça na instituição.

Segundo Bean e Eaton (2000), os processos psicológicos pelos quais os estudantes passam ao longo da sua experiência académica (e, sobretudo, no 1.º ano) poderão conduzir a que eles possam adquirir, através desses processos, percepções melhoradas da sua autoeficácia em situações de natureza académica ou social. As estratégias de *coping* adotadas terão como resultado uma diminuição do *stress* e um aumento na confiança no novo ambiente. Os estudantes começam, paulatinamente, a acreditar que controlam as situações e que são atores principais na condução do seu destino académico e social, aumentando a sua motivação para que tal aconteça. Essas atitudes intermédias levarão, por seu lado, a resultados intermédios de integração social e académica, com um considerável aumento das probabilidades de sucesso.

De acordo com este modelo, os estudantes “são seres psicológicos e os aspetos coletivos da sociologia desempenham um papel secundário” (Bean & Eaton, 2000, p. 58). Relativiza-se a relevância do ambiente social, uma vez que ele é apenas importante da forma como é percebido pelo estudante.

2.1.2.2.3. Questionário de vivências académicas de Almeida, Soares e Ferreira

Na arena do ensino superior português, também o insucesso e abandono escolar constituem uma questão central no sistema e uma preocupação crescente para a comunidade científica e para as IES. De acordo com Almeida *et al.* (2002), a elevada proliferação de cursos e IES, decorrente da democratização do acesso, após a revolução de abril de 1974, e a conseqüente procura em massa deste nível de ensino por parte dos jovens não foi, muitas das vezes, acompanhada pela sua qualidade. As IES e cursos mais procurados acabaram por instituir a prática de *numerus clausus* no acesso. Tal repercutiu-se na entrada de um elevado número de jovens em cursos e instituições que não constituíam a sua primeira opção vocacional, o que aumentou as suas probabilidades de desmotivação, desinvestimento e conseqüente desistência dos cursos em que conseguiram entrar. Algumas das IES portuguesas, face a esta situação, incluíram nas

suas estruturas serviços de apoio aos estudantes do 1.º ano, partindo do pressuposto de que este era o ano crítico da integração no novo ambiente e aquele em que mais desistências ocorrem.

É nesta linha que Almeida *et al.* (2002, p. 82), com base no propósito de procederem a uma “avaliação de despiste das vivências académicas que mais poderão dificultar a integração e o ajustamento dos estudantes”, desenvolveram a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida & Ferreira, 1999). Este questionário consiste num instrumento de autorrelato, cujo objetivo é o de avaliar o grau de adaptação dos estudantes em termos pessoais, relacionais e institucionais (Almeida *et al.*, 2004). A versão original deste instrumento, produzida em 1997, é composta por 170 itens distribuídos em 17 dimensões e apresentava, devido à sua extensão, alguns problemas em termos de implementação. A totalidade das dimensões encontra-se explicitada no Quadro 10.

Quadro 10. Descrição das dimensões do QVA descritas por Almeida *et al.* (2002)

Dimensão	
Adaptação à Instituição	Inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, a adaptação aos horários ao funcionamento dos serviços, o gosto pela instituição que frequenta e pelo ambiente circundante.
Envolvimento em Atividades Extracurriculares	Inclui a participação em iniciativas associativas, em atividades culturais e recreativas, a prática desportiva.
Relacionamento com Colegas	Inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação com os pares.
Adaptação ao Curso	Inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a perceção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a prática possível entre conteúdos curriculares e as saídas profissionais.
Relacionamento com Professores	Inclui o diálogo com os professores, a possibilidade de contactos dentro e fora das aulas, a perceção da disponibilidade de tempo dos professores para os alunos.
Métodos de Estudo	Inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos.

Quadro 10. Descrição das dimensões do QVA descritas por Almeida *et al.* (2002) (Cont.)

Dimensão	
Bases de Conhecimentos	Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita.
Realização de Exames	Inclui comportamentos de preparação e realização dos testes, exames ou outras formas de avaliação. Tais comportamentos são avaliados, nesta escala, por vivências de tipo ansioso.
Gestão do Tempo	Inclui itens sobre a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das atividades, a realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão do tempo de estudo e de lazer.
Desenvolvimento da Carreira	Inclui o investimento no curso, a elaboração de projetos, as perspetivas de realização profissional, a decisão vocacional.
Autonomia	Inclui a interdependência emocional de pais, colegas e outros, a gestão de projetos de vida, a tomada de iniciativa.
Perceção de Competência	Inclui a perceção de capacidades, as competências de resolução de problemas, a flexibilidade e profundidade de pensamento.
Autoconfiança	Inclui as imagens e as expetativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, inferência das expetativas de colegas e professores a seu respeito.
Bem-estar Psicológico	Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, a felicidade, o otimismo.
Bem-estar Físico	Inclui aspetos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde, o consumo de substâncias.
Gestão dos Recursos Económicos	Inclui referências à situação económica do aluno, problemas na gestão das verbas auferidas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em atividades extracurriculares.
Relacionamento com a Família	Inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, a necessidade de idas a casa, o diálogo em torno dos projetos pessoais e das escolhas vocacionais.

Fonte: Adaptado de Almeida *et al.* (2002).

A versão original deste instrumento foi aplicada a uma amostra de 1.889 estudantes do 1.º ano de todos os cursos de licenciatura de uma IES pública. A análise fatorial aos 170 itens que compõem o questionário permitiu agrupá-los em cinco grandes áreas da adaptação académica dos estudantes do ensino superior, o que reduziu substancialmente o número de dimensões que fazem parte da primeira versão do QVA.

Uma primeira dimensão corresponde à *dimensão pessoal* da adaptação acadêmica, reunindo itens mais relacionados com o bem-estar psicológico e físico, autonomia e autoconceito, e aspetos de cariz mais emocional. Este conjunto de itens caracteriza esta dimensão como sendo formada por aspetos relacionados com as percepções que o estudante desenvolve relativamente ao seu bem-estar. A segunda dimensão é designada por *dimensão interpessoal* da adaptação acadêmica, e integra itens associados ao relacionamento com os pares e ao estabelecimento de amizades. A *dimensão vocacional* reporta-se à adaptação ao curso e ao desenvolvimento da carreira. A quarta dimensão é designada pelos autores (Almeida *et al.*, 2002) por *dimensão estudo-aprendizagem*, reportando-se a itens relacionados, sobretudo, com métodos e competências de estudo, gestão do tempo e utilização de recursos de aprendizagem. Finalmente, a *dimensão institucional* refere-se à adaptação à instituição, ao seu funcionamento, serviços e infraestruturas.

Almeida *et al.* (2002, p. 90) defendem que estas cinco grandes áreas ou dimensões “representam alguns dos domínios que [...] melhor descrevem a adaptação académica”, e que, por via disso, poderão constituir uma boa ferramenta de trabalho para os investigadores e líderes institucionais com preocupações ligadas à integração académica e social dos estudantes na IES.

Para além do QVA, estes autores, conjuntamente com outros investigadores, desenvolveram, ainda, outros instrumentos de avaliação psicológica ligados ao sucesso dos estudantes, dos quais será a seguir dada conta, de forma muito breve. O primeiro destes instrumentos, designado por Questionário de Envolvimento Académico (QEA) e desenvolvido por Soares e Almeida (2001), consiste num questionário de autorrelato, que tem como propósito avaliar as expectativas dos estudantes do 1.º ano em relação à IES na qual acabaram de ingressar, bem como o que, na realidade, conseguiram encontrar e concretizar ao longo desse primeiro ano de estudos e, concomitantemente, o seu grau de satisfação com a IES. Este questionário é composto por 38 itens distribuídos por cinco grandes áreas de investimento cognitivo e comportamental: *envolvimento institucional*, *envolvimento vocacional*, *envolvimento social*, *utilização de recursos* e *envolvimento curricular*.

O Questionário de Satisfação Académica, desenvolvido por Soares, Vasconcelos e Almeida em 2002, consiste, igualmente, num instrumento de autorrelato que tem como objetivo avaliar a satisfação dos estudantes relativamente à qualidade da sua experiência ao longo do seu primeiro ano de frequência do ensino superior. É constituído por 13 itens,

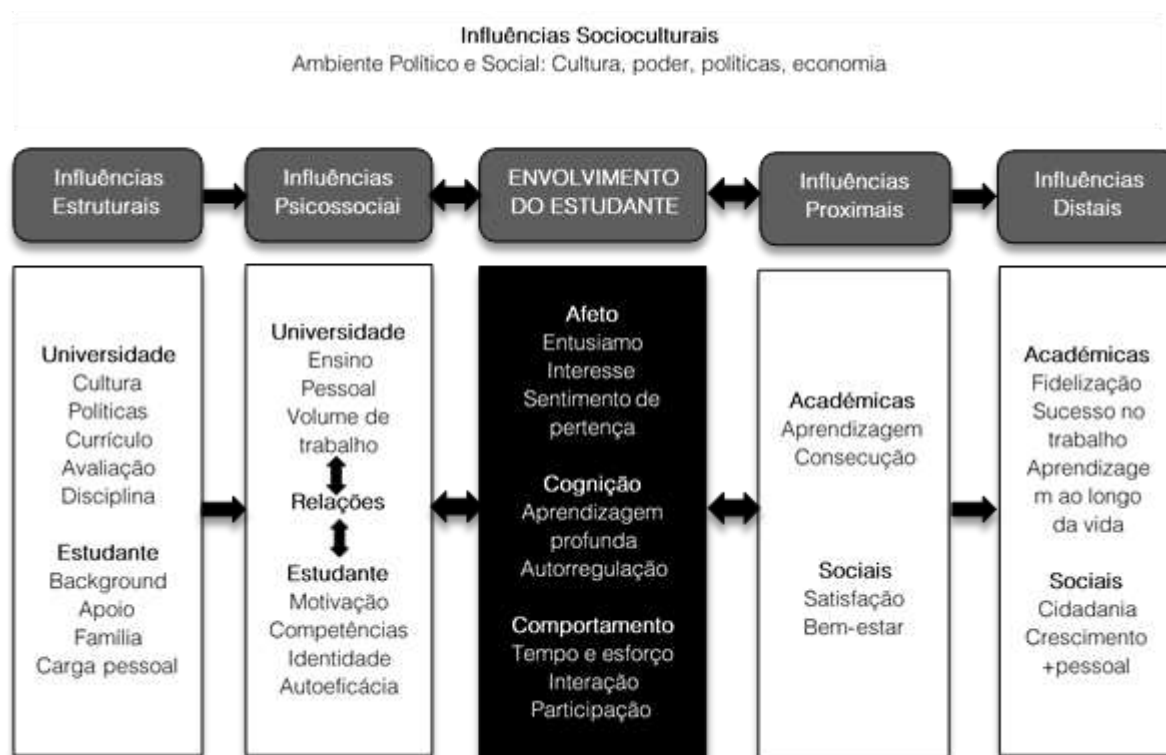
distribuídos por três dimensões: *satisfação sócio-relacional*, *satisfação institucional* e *satisfação curricular*.

O Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo (Tavares, Almeida, Vasconcelos & Bessa, 2003) avalia fatores de natureza comportamental, motivacional e cognitiva do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino superior. Compõe-se de 44 itens, em cinco subescalas: *percepções pessoais*, *enfoque compreensivo*, *enfoque reprodutivo*, *envolvimento no estudo* e *gestão diária ou organização do estudo*.

2.1.2.2.4. Modelo conceitual do envolvimento dos estudantes de Kahu

Assumindo a importância central do envolvimento dos estudantes do ensino superior na sua experiência académica, Kahu (2013) propõe um modelo que se baseia em quatro abordagens à compreensão do envolvimento dos estudantes identificadas por si na literatura: (i) a perspetiva behaviourista, que se centra na prática docente efetiva; (ii) a perspetiva psicológica, que entende o envolvimento como um processo interno do indivíduo; (iii) a perspetiva sociocultural, que considera o papel relevante que o contexto sociocultural desempenha; e (iv) a perspetiva holística, que procura reunir as perspetivas anteriores. Este modelo coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e dá conta da complexidade de fatores com influência no seu envolvimento.

O modelo desenvolvido por Kahu (2013) – que perspetiva o envolvimento do estudante como um processo psicossocial, influenciado por fatores institucionais e pessoais – é composto por seis elementos: o *contexto sociocultural*; as *influências estruturais*; as *influências psicossociais*; o *envolvimento*; as *consequências proximais*; e as *consequências distais*. A perspetiva psicológica assume centralidade no modelo proposto, ao incluir três dimensões do envolvimento (afeto, cognição e comportamento), mas a experiência individual do estudante é incorporada no contexto sociocultural em que tem lugar, e salienta-se a influência que a mesma sofre das características, quer do estudante, quer da instituição (ver Figura 9).



Fonte: Adaptado de Kahu (2013).

Figura 9. Quadro conceitual do envolvimento, antecedentes e consequências proposto por Kahu (2013)

Neste modelo, as influências psicossociais imediatas são categorizadas como as variáveis universidade, relações e estudantes. Nestas relações incluem-se as relações estabelecidas pelos estudantes, quer com os professores, quer com o pessoal não docente, quer, ainda, com os pares. Relativamente às variáveis dos estudantes, Kahu (2013) afirma que as variáveis presentes no seu modelo são meramente representativas da grande quantidade de fatores com influência no envolvimento, tais como a motivação e a personalidade, entre outros. A autora chama a atenção para o facto de que o envolvimento não resulta de qualquer uma destas influências individualmente, mas da interação complexa entre todas elas, representada na figura pelas setas.

Relativamente às consequências proximais, estas dividem-se em académicas (aprendizagem e consecução) e sociais (satisfação e bem-estar), corroborando trabalhos anteriores sobre esta temática (Tinto, 1975).

As influências estruturais no seio da universidade, das quais a autora destaca o currículo e a avaliação, desempenham, também, um papel relevante no envolvimento dos

estudantes. Igualmente importante neste processo é a sua carga pessoal, que resulta da soma de todas as pressões a que estes estão sujeitos, designadamente o emprego, necessidade de dependentes, finanças e saúde.

No que se refere às consequências distais, estas incluem, para além dos óbvios benefícios académicos, impactos sociais a mais longo prazo. Ou seja, o envolvimento do estudante tem o potencial de exercer uma influência (quer no estudante, quer na sociedade) mais profunda do que a simples aprendizagem de conteúdos académicos. Referem-se, como exemplos, uma cidadania ativa, um forte sentido de *self* e a capacidade de viver com êxito na sociedade.

Finalmente, evidencia-se, neste modelo, a centralidade das influências socioculturais. Com efeito, todo o processo de envolvimento do estudante está impregnado destas influências sociais, políticas e culturais, as quais afetam toda a experiência do estudante no ensino superior.

A virtualidade deste modelo reside no facto de incluir, não apenas os elementos que são passíveis de serem controlados pela instituição, mas, também, as influências psicossociais e estruturais desta experiência, assegurando, deste modo, uma compreensão mais rica e aprofundada da experiência do estudante. Este modelo sublinha, assim, a existência de numerosas vias para a melhoria do envolvimento dos estudantes, e assinala que a responsabilidade por esta melhoria é partilhada pelos diversos *stakeholders*: o estudante, o professor, a instituição e as instâncias governativas (Kahu, 2013).

2.1.2.3. Perspetivas culturais

A pesquisa que se focaliza nos estudantes do ensino superior oriundos de grupos minoritários surgiu nos Estados Unidos e é relativamente recente. Abrange, sobretudo, os estudantes afro-americanos e hispânicos, nomeadamente os de origem mexicana (Harper, 2012; Museus, Palmer, Davis, & Maramba, 2011; Museus & Ravello, 2010; Rendón *et al.*, 2000; Nuñez, Hoover, Pickett, Stuart-Carruthers & Vázquez, 2013; Swail *et al.*, 2003; entre outros). Porém, à medida que a sociedade assume uma dimensão crescentemente multicultural, a investigação em torno da integração e sucesso académico dos estudantes minoritários, numa perspetiva multirracial e multiétnica, tem vindo a aumentar, a partir da década de 1990 do séc. XX (Rendón *et al.*, 2000).

Segundo as perspectivas culturais, relativamente aos fatores com influência no desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior, a forma como estes percebem o ambiente institucional da IES, bem como as suas normas e valores dominantes, influencia os seus comportamentos académicos e sociais, a sua integração e interação social e o seu nível de envolvimento e empenhamento nas atividades educativas (Kuh *et al.*, 2006). Estas perspectivas assumem que os estudantes sub-representados, de que são exemplo os estudantes pertencentes a minorias étnicas e raciais, enfrentam desafios que tornam a sua integração e desempenho mais difíceis, nomeadamente quando a cultura dominante na instituição é por eles percebida como sendo contrária, ou conflituante, com a sua própria cultura e com o capital cultural acumulado na comunidade de origem.

Attinasi (1989), num estudo realizado com estudantes americanos de origem mexicana, com o objetivo de perceber as razões que os levavam a permanecer ou abandonar o ensino superior, conclui que: (1) para estes estudantes, os efeitos das variáveis de *background* (tais como o nível académico e profissão dos pais, entre outras) na permanência no ensino superior são mediadas por influências exercidas por outras situações sociais significativas; (2) a natureza da socialização antecipatória para o ingresso no ensino superior exerce uma influência relevante, não apenas na decisão de frequentar este nível de ensino, mas, também, na decisão de aí permanecer. O estudo demonstra que o nível de qualidade da socialização desenvolvida na família, professores e colegas tem impacto na decisão do estudante de permanecer no ensino superior; (3) o grau de influência da integração social na sua persistência relaciona-se com a forma como a instituição dota o indivíduo com ferramentas que lhe permitam gerir cognitivamente o ambiente institucional, ou seja, com a forma como a instituição o auxilia a perceber a realidade física, social e académica como negociáveis; (4) a persistência no ensino superior está positivamente relacionada com a construção, desenvolvimento e utilização de mapas cognitivos das realidades mencionadas.

O autor defende que as IES devem desenvolver estratégias no sentido de intervirem na socialização antecipatória dos estudantes, sobretudo ao nível do 1.º ano, de que são exemplo os programas designados por “orientação aos caloiros”, no sentido de os orientarem num ambiente que lhes é relativamente desconhecido (Attinasi, 1989).

Num estudo desenvolvido junto de uma população de estudantes americanos de origem latina, Castillo *et al.* (2006) defendem que a relação entre a identidade étnica²⁰ dos estudantes latinos e as suas atitudes de permanência no ensino superior é mediada pela sua percepção relativamente ao ambiente institucional. Este ambiente consiste nas condições sociais e culturais da instituição, que incluem práticas, políticas e comportamentos que, no seu todo, constituem o ambiente de trabalho e aprendizagem, o qual, por sua vez, é influenciado pela cultura da instituição, ou seja, os seus valores, crenças e assunções institucionais que surgem como um quadro de referência comportamental. De acordo com os autores, a cultura institucional tem o poder de definir as normas e expectativas do grupo, e, sendo assim, os grupos culturais, que diferem da cultura institucional dominante, podem sentir dificuldades na sua integração. Deste modo, a identidade étnica constitui-se como uma variável importante a considerar na análise das atitudes de permanência ou abandono dos estudantes pertencentes a minorias étnicas, já que ela pode assumir uma influência relevante na forma como estes estudantes percebem o ambiente institucional. No seu estudo, Castillo *et al.* (2006) concluem que as percepções destes estudantes, centradas num ambiente institucional negativo, estão associadas a atitudes de não-permanência. Por outro lado, os participantes no estudo com uma identidade étnica mais forte percebem o ambiente institucional de forma mais negativa.

A perspetiva cultural de abandono dos estudantes, oferecida por Kuh e Love (2000), traça um conjunto de oito proposições para auxiliar a análise e compreensão da permanência no ensino superior dos estudantes pertencentes a grupos minoritários. São elas: (1) as experiências e decisões dos estudantes são mediadas por um sistema de significação cultural que o estudante possui; (2) as culturas que os estudantes transportam para o ensino superior determinam a importância que estes atribuem à frequência e graduação deste nível de ensino; (3) é necessário conhecer e compreender as culturas dos estudantes e as culturas institucionais para perceber as capacidades dos estudantes para se movimentarem no ambiente cultural da IES; (4) a probabilidade de permanência está inversamente relacionada com a incongruência entre as culturas dos estudantes e as das instituições; (5) os estudantes com grandes diferenças culturais em relação à IES terão, ou de se aclimatar à cultura dominante, ou de se associar a um ou mais enclaves culturais (isto é, subculturas) de forma a obterem êxito; (6) o tempo passado pelos estudantes nas

²⁰ A identidade étnica é definida por Castillo *et al.* (2006, p. 268) como “[...] um constructo psicológico complexo que é parte integrante do autoconceito de um indivíduo, e que influencia as percepções, cognições, afeto e comportamentos de um indivíduo”. Este constructo inclui, igualmente, o grau de orientação cultural e de identificação com um grupo étnico.

suas culturas de origem, durante o período de estudos superiores, está positivamente associado com o *stress* cultural e possível abandono; (7) o grau de intensidade que caracteriza a ligação dos estudantes com o seu curso e grupos de afinidade está positivamente relacionado com a sua permanência; e (8) os estudantes têm maiores probabilidades de permanecerem se pertencerem a um ou mais enclaves culturais, sobretudo se esses enclaves valorizarem o sucesso e a permanência.

Em resumo, a perspectiva cultural defendida por Kuh e Love (2000) sustenta que o nível de incongruência entre as culturas de origem dos estudantes e a cultura institucional dominante está inversamente relacionado com a permanência. Por outro lado, os estudantes com uma cultura muito distante da cultura institucional terão de se adaptar à cultura do *campus* ou, em alternativa, de se associar a subculturas em ordem a serem capazes de criar ancoragens ao nível académico e social e, em última análise, a atingir o sucesso esperado.

Museus e Quaye (2009) debruçam-se, também, sobre a problemática da permanência e sucesso dos estudantes minoritários no ensino superior. O seu estudo, que envolveu 30 estudantes negros, numa IES americana com um público predominantemente branco, teve, precisamente, como objetivo compreender o papel das culturas das IES nas experiências académicas e sociais neste grupo étnico. De entre os resultados do estudo, destacam-se os seguintes: (1) as experiências académicas e sociais dos estudantes minoritários são moldadas pelos seus sistemas culturais de significação, ou seja, os estudantes com *backgrounds* diferenciados em termos étnicos e raciais poderão vivenciar o ambiente institucional também de modo distinto. (2) As culturas de origem dos estudantes minoritários são mediadoras dos significados atribuídos por estes à frequência, envolvimento e conclusão do ensino superior, isto é, as características e perceções que este tipo de estudantes traz para o ensino superior influenciam o nível e natureza do compromisso que estabelecem com o ensino superior. (3) É necessário conhecer as culturas de origem dos estudantes minoritários para compreender a capacidade destes de negociarem as suas respetivas culturas na IES. Assim, as heranças culturais destes grupos de estudantes deverão ser tidas em consideração na compreensão das suas estratégias para se ajustarem à realidade institucional. (4) A dissonância cultural está inversamente relacionada com a persistência dos estudantes minoritários, ou seja, quanto maior for o nível de incongruência entre os seus sistemas culturais de significação e a cultura organizacional, e quanto maior for a distância entre ambas, mais difícil será a gestão dessa relação, e, em consequência, mais elevadas serão as barreiras à persistência e, logo, as

probabilidades de que esses estudantes acabem por abandonar a instituição. (5) Os estudantes minoritários que sentem uma dissonância cultural substancial podem aclimatar-se à cultura dominante do *campus* ou, em alternativa, estabelecer ligações com agentes culturais na sua instituição, de forma a criarem as condições para permanecerem. À semelhança da quinta proposição de Kuh e Love (2000), Museus e Quaye (2009) concluem que muitos estudantes minoritários sentem a necessidade e a importância de se manterem ligados à sua cultura de origem. (6) Os estudantes minoritários têm maior probabilidade de permanecer se os agentes culturais aos quais estão ligados valorizarem o sucesso educativo, a obtenção do grau académico e as suas heranças culturais tradicionais. Com efeito, a validação das heranças culturais dos estudantes minoritários, feita ao nível individual e institucional, poderá constituir um facilitador da sua adaptação, empenhamento e permanência.

Na linha dos estudos atrás referidos, Bliss e Sandifor (2004) defendem que os estudantes que ingressam no ensino superior sofrem a influência de dois tipos de culturas. Da primeira, que designam por “cultura do estudante”, fazem parte as características, valores e crenças das comunidades das quais eles são oriundos, tais como o estatuto socioeconómico, a língua e crenças acerca do valor da educação, entre outras. A segunda cultura, denominada por Bliss e Sandifor (2004) de cultura da instituição, é composta, à semelhança da primeira, pelas características, crenças e valores veiculados e partilhados pela instituição. Estas características refletem-se, entre outras, na forma de políticas de admissão, currículo, quantidade e qualidade dos serviços aos estudantes, convicção relativamente à existência de um corpo docente e discente diversificado e prioridades institucionais no que se refere à investigação e ensino. É o equilíbrio e a coabitação entre estes dois universos culturais que determinará, uma vez mais, o grau de integração, interação, empenhamento e sucesso dos estudantes, dos quais dependerá, por seu lado, a sua decisão de permanecerem ou abandonarem a instituição. Bliss e Sandifor (2004) posicionam-se na mesma linha de pensamento de London (1989), que, em relação aos estudantes de primeira geração²¹, defende que estes se situam entre duas culturas: a cultura da sua família e amigos e a cultura da IES em que ingressaram.

²¹ No original *first-generation students*, que correspondem aos estudantes oriundos de famílias em que nem o pai, nem a mãe frequentaram uma instituição de ensino superior (Choy, 2001).

2.1.2.4. Perspetivas económicas

A investigação em torno da fidelização dos estudantes do ensino superior é abundante na apresentação de análises da relação entre os diversos fatores com impacto na persistência destes estudantes. Porém, apesar da panóplia de estudos suportados em observações empíricas, e da multiplicidade de modelos elaborados sobre esta problemática, muito poucos destes estudos incluem medidas relativas às finanças ou apoio financeiro aos estudantes e o papel destes na persistência dos estudantes no ensino superior (Cabrera *et al.*, 1992; Nora, 1990). Com efeito, as questões financeiras influenciam as decisões associadas aos estudos ao nível terciário, designadamente a sua frequência, escolha da IES e escolha do curso (Ng *et al.*, 2015).

Embora o papel e a relação da ajuda financeira com a promoção do sucesso académico e graduação dos estudantes tenham, de algum modo, sido negligenciados em alguns dos estudos e concetualizações existentes na literatura²², Goildrick-Rab *et al.* (2009) defendem que a ajuda financeira tem um impacto significativo no sucesso académico dos estudantes. Porém, Goildrick-Rab *et al.* (2009) sustentam que a abordagem a esta problemática é suportada, normalmente, na Teoria do Capital Humano. Esta teoria assume que os indivíduos se comportam de forma racional e estão bem informados acerca das suas escolhas. Assim, os estudantes, ainda que não possam fazer uma previsão rigorosa dos custos e benefícios de obterem um diploma de estudos superiores, possuem expectativas acerca desse cenário e fazem as suas escolhas de acordo com essas antecipações: uma ajuda financeira maior conduziria a uma maior taxa de acesso e conclusão dos cursos de ensino superior.

De acordo com esta teoria, o benefício principal da obtenção de um grau académico consiste no salário mais elevado que irão auferir, em comparação com os profissionais não licenciados, o que, por seu lado, lhes permitirá aumentar o seu poder de compra/consumo e, logo, aumentar a sua qualidade de vida. Deste modo, e ainda do ponto de vista da Teoria do Capital Humano, a decisão de frequentar o ensino superior depende, em grande

²² Um exemplo é a amplamente conhecida e aclamada teoria interaccionista de Tinto (1975, 1987), que, na sua versão inicial, omitiu as finanças como um fator com influência no (in)sucesso académico, embora, em revisões posteriores feitas pelo autor ao seu próprio modelo (e.g. 1987), Tinto tenha vindo a integrar o tópico das finanças no mesmo (Cabrera, Stampen & Hansen, 1990). Não obstante, este modelo, como referência do estudo do efeito das finanças na persistência dos estudantes, apresenta limitações, dado que, embora afirme que as finanças desempenham um papel de relevo na definição dos objetivos educacionais e na seleção da IES, não se pronuncia acerca do papel das questões financeiras após a entrada dos estudantes na IES (Cabrera *et al.*, 1992). Também Adelman (2007) se refere à questão financeira, a propósito das causas que estão na origem das disparidades no acesso de estudantes provenientes de famílias com baixos rendimentos financeiros, como “a parte fácil”, e que a verdadeira dificuldade reside em variáveis como a desadequada preparação académica a montante, ou seja, ao nível do ensino secundário (Adelman, 2007).

medida, do retorno esperado em relação ao investimento que será necessário efetuar nesta frequência.

Goildrick-Rab *et al.* (2009) contrapõem a este primado económico a sua argumentação de que o retorno financeiro não é, certamente, a única razão para a procura de um grau académico superior, pois existe um vasto conjunto de benefícios, não pecuniários, advindos da posse de um diploma. De entre estes, podem ser destacados as melhores condições de trabalho, maior desenvolvimento cognitivo, maior eficiência na procura de emprego e maior eficiência na tomada de decisão em relação a questões de consumo (Goildrick-Rab *et al.*, 2009).

Também Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross (2008), numa revisão aprofundada da literatura sobre o impacto da ajuda financeira na persistência dos estudantes no ensino superior, concluem que existe uma associação entre o montante da ajuda financeira e esta persistência; ou seja, quanto mais elevado é o valor atribuído ao estudante como forma de auxílio aos seus estudos, maior será a probabilidade de que ele permaneça na instituição e conclua o seu percurso académico, na medida em que poderá contribuir para o aumento da sua possibilidade de se empenhar e envolver mais intensamente no ambiente académico e social da instituição. Porém, os autores afirmam que, ao serem tidos em consideração todos os fatores com impacto no desempenho dos estudantes, o efeito da ajuda financeira, embora positivo, é pouco relevante e indireto.

Relativamente ao tipo de apoio financeiro concedido aos estudantes, Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross (2008) concluem, no seu estudo, que as bolsas de estudo poderão exercer um efeito mais forte na persistência dos estudantes do que outras formas de financiamento. Em sentido contrário, situam-se os empréstimos concedidos aos alunos. Este facto é explicado pela própria natureza da ajuda financeira; ou seja, o valor concedido aos estudantes através de bolsas não está sujeito a devolução, constituindo, nas palavras dos autores, “dinheiro grátis” (Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross, 2008, p. 105), enquanto os empréstimos bancários necessitam de ser reembolsados após a conclusão dos estudos. Esta conclusão não é, de todo, surpreendente, dado que “é intuitivo que, para a maioria dos estudantes, o dinheiro proveniente de bolsas de estudo não reembolsáveis é preferível aos empréstimos, que têm que ser restituídos” (Hossler Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross, 2008, pp. 105-106). Em todo o caso, esta realidade parece ser específica do contexto norte-americano, país onde os empréstimos bancários são a principal fonte de financiamento para os cidadãos que desejem obter um diploma de estudos superiores (Hart & Mustafa, 2008), e não ter paralelo em Portugal, onde os empréstimos bancários

contraídos para pagamento de estudos superiores constituem uma parte muito residual da ajuda financeira a esta população. Com efeito, um estudo levado a cabo em Portugal por Machado, Brites e Sá (2013) revela que o empréstimo bancário é, na verdade, o recurso menos utilizado pelos estudantes do ensino superior português para financiar a sua educação²³.

Da revisão da literatura levada a efeito por Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross (2008), os autores retiram as seguintes conclusões fundamentais: 1) valores mais substanciais de apoio financeiro têm um impacto positivo mais elevado na permanência do que valores mais pequenos; 2) os empréstimos bancários não são tão eficazes como as bolsas de estudo na promoção da persistência dos estudantes, podendo os efeitos destes ser reduzidos, inexistentes ou, mesmo, em alguns casos, negativos; 3) os estudantes que recebem ajuda financeira baseada no mérito têm probabilidades acrescidas de persistir, pois possuem características que os predispõem a níveis mais elevados de envolvimento; 4) embora os efeitos da ajuda financeira – qualquer que seja a forma que esta assuma – na persistência sejam positivos, os mesmos são reduzidos e indiretos.

Porém, não obstante a influência da ajuda financeira não ser central para a permanência dos estudantes no ensino superior, os autores (Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross, 2008) defendem que o seu efeito mais benéfico prende-se com o facto de que esta ajuda pode contribuir para o aumento da liberdade dos estudantes, assim como para o seu envolvimento e empenhamento no ambiente académico e social das instituições, o que pode conduzir ao aumento da sua probabilidade de persistência.

Referindo-se ao papel da componente financeira na persistência dos estudantes, o modelo de Cabrera *et al.* (1992) defende que esta exerce um efeito direto neste fenómeno, ao afetar as experiências sociais e intelectuais dos estudantes. As preocupações destes com as questões financeiras poderão afetar a sua integração e o desempenho académico, na medida em que contribuem para o aumento da sua ansiedade em assegurar uma fonte económica que lhes permita prosseguirem os seus estudos. Por outro lado, a eventualidade de os estudantes necessitarem de procurar alternativas para suportarem os custos da sua formação, como por exemplo, trabalho a tempo parcial ou inteiro, faz com que estes vejam diminuídas as suas probabilidades de estarem empenhados com a

²³ O estudo referido inquiriu uma amostra de 11.637 estudantes de todos os subsistemas do ensino superior português. No que respeita ao tipo de recurso mais utilizado pelos respondentes para financiar o seu curso superior, o apoio familiar foi o recurso mais referido (77,0%), seguido das bolsas de estudo (25,8%). Os recursos menos utilizados são o apoio de amigos (1,8%) e o empréstimo bancário, com 0,9% das respostas (Machado *et al.*, 2013).

instituição e com os seus objetivos académicos (Cabrera *et al.*, 1992). Dito de outra forma, este tipo de ajuda pode reduzir a responsabilidade que o estudante tem de procurar fontes de financiamento dos seus estudos, reduzindo, concomitantemente, a possibilidade de procurar trabalho ou outras IES menos onerosas.

Este modelo foi empiricamente testado com base num estudo longitudinal, constituído por uma amostra de estudantes de uma IES urbana. Os resultados apontam para o facto de que o apoio financeiro exerce um impacto significativo na persistência. Este impacto assume uma natureza indireta, ao afetar a integração académica e os processos de socialização do estudante. Com efeito, o auxílio financeiro oferecido aos estudantes facilita os seus processos de interação social com os seus colegas. Ao verem assegurada uma fonte de ajuda financeira, os estudantes que a ela têm acesso dispõem, assim, de mais tempo e disponibilidade para se envolverem em atividades sociais e para interagirem com os pares, o que funciona como alavanca para uma melhor integração no universo social da IES. Adicionalmente, não tendo os estudantes que se preocupar em assegurar os fundos para o financiamento da sua educação, terão mais facilidade em envolver-se nas atividades académicas, melhorando, assim, o seu desempenho e vendo aumentadas as suas possibilidades de sucesso académico.

Por outro lado, a obtenção de ajuda financeira, sob a forma de bolsas de estudo baseadas no mérito académico, pode ser percebida pelo estudante como uma forma de reconhecimento pelo seu desempenho e, assim, exercer uma influência motivadora na manutenção e, mesmo, aumento da sua *performance* académica.

Em resumo, a satisfação do estudante com o apoio financeiro recebido, seja da sua instituição, seja da sua família, poderá reduzir as suas preocupações com as questões monetárias, permitindo-lhe despender mais energias, tempo e esforços nas suas tarefas académicas e intelectuais e nas suas interações com os pares e com os professores. Em última análise, esta maior alocação de recursos financeiros conduzirá a um processo mais eficaz de integração e socialização na instituição, bem como a um aumento da probabilidade de persistência, envolvimento, *performance* intelectual e consequente sucesso académico, para além, naturalmente, de funcionar como nivelador de oportunidades para os estudantes de todas as classes socioeconómicas no acesso a este nível de ensino.

Em linha com os estudos apresentados, Gross *et al.* (2007), partindo de um estudo realizado a uma amostra de 16.256 estudantes, matriculados pela primeira vez em três IES públicas americanas, concluem que a ajuda financeira de natureza institucional e não-

institucional produz um efeito estatisticamente significativo e positivo na probabilidade de persistência dos estudantes. A pesquisa sugere, pois, que a ajuda financeira concedida pelas IES aos seus estudantes pode ajudar a explicar as suas taxas de fidelização e graduação. Os autores chamam, no entanto, a atenção para o facto de que, embora o seu estudo tenha revelado que a ajuda financeira exerce um efeito estatisticamente significativo na persistência, este é apenas um de entre uma multiplicidade de fatores com influência e impacto nas decisões dos estudantes de permanecerem ou abandonarem a IES e os seus estudos (Gross *et al.*, 2007).

2.2. O contexto organizacional do ensino superior e o sucesso dos estudantes

Introdução

No início deste capítulo (Cf. Introdução) foi referido que, tendo em conta os objetivos que orientam o presente trabalho, será dada especial ênfase aos estudos sobre o sucesso dos estudantes que exploram a influência do contexto institucional nos comportamentos de persistência dos estudantes do ensino superior.

A investigação desenvolvida no âmbito da problemática do abandono dos estudantes do ensino superior tem-se focalizado, tradicionalmente, nas características, atitudes e comportamentos dos estudantes, relegando para um plano secundário o papel das IES neste processo (Hossler, Ziskin, More III & Wakhungu, 2008). Na verdade, apesar da assunção da importância dos fatores institucionais no desempenho dos estudantes, a literatura tem privilegiado a análise das características subjetivas deste grupo social, sendo menos prolífica no que se refere à forma como as estruturas institucionais afetam o desempenho dos estudantes (Baer & Duin, 2014; Porter, 2006).

De facto, a maioria dos estudos dedicados à análise dos comportamentos de persistência/abandono dos estudantes focalizam-se no papel desempenhado pelas variáveis intrínsecas aos estudantes, ignorando o impacto da interação dos estudantes com a instituição, pelo que não existe um suficiente conhecimento construído sobre a influência relativa do contexto institucional na fidelização dos estudantes do ensino superior (Titus, 2004).

Estudos mais recentes (Braxton *et al.*, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Hossler, 2005; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt *et al.*, 2005; Moore III *et al.*, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005; Stage & Hossler, 2000) têm demonstrado que as experiências vivenciadas pelos estudantes no seio da IES são, também, moldadas pelas políticas e práticas institucionais. O contexto no qual a experiência acadêmica tem lugar poderá ter um impacto considerável no desempenho dos estudantes e na sua decisão de permanecerem/abandonarem as IES ou o ensino superior. Com efeito, os fatores contextuais são fundamentais para a promoção da cognição e da motivação.

Face a esta predominância de estudos que se focalizam nas características pessoais e o *background* dos estudantes, atribuindo pouca importância à influência do contexto e do ambiente institucional no seu desempenho académico, têm sido desenvolvidos, em anos mais recentes, estudos que procuram combinar estes dois tipos de influências, explorando a díade estudante/IES na relação com o desempenho e comportamentos de persistência/abandono, e dos quais daremos conta de seguida.

2.2.1. Perspetivas organizacionais ou institucionais

2.2.1.1. Modelo concetual do estudo do impacto do comportamento organizacional nos resultados dos estudantes de Berger e Milem

O modelo do impacto da IES nos resultados dos estudantes proporciona um quadro de referência importante para a análise da influência dos atributos e características organizacionais nos resultados dos estudantes, nomeadamente na persistência (Titus, 2004).

Berger e Milem (2000) introduzem o conceito de comportamento organizacional no seu estudo da problemática da influência da IES no desempenho dos estudantes. Os autores advogam que a aplicação das teorias organizacionais ao estudo do ensino superior tem-se focalizado, primordialmente, em questões relacionadas com a liderança, a governança e a eficácia organizacional, relegando para um plano secundário as experiências e resultados dos estudantes. Não significando esta posição uma negação, por parte dos autores, da utilidade da aplicação das teorias organizacionais à forma de condução política e gestonária das instituições, defendem, contudo, que tais teorias sejam,

também, utilizadas para a análise e compreensão destas dimensões nas experiências dos estudantes.

Desta forma, os autores tentam equacionar a relação entre o comportamento organizacional e os resultados dos estudantes, assumindo o pressuposto de que o ambiente institucional das IES afeta estes resultados (More III *et al.*, 2008).

A compreensão do modelo proposto por Bergen e Milem (2000) necessita de uma revisão dos principais instrumentos conceituais a que os autores recorrem. O termo “revisitação” significa que os autores transferem estes conceitos para o ensino superior, adaptando-os à realidade das IES. Basicamente, estamos em presença de três desses conceitos: comportamento organizacional, cultura organizacional e clima organizacional. Vejamos a operacionalização de cada um deles.

No que se refere ao conceito de *comportamento organizacional*, este tem incidido, quer nos aspetos estruturais das IES (por exemplo, objetivos e tecnologias utilizadas), quer nos modelos de tomada de decisão (por exemplo, burocrático ou colegial). Ou seja, este termo tem sido utilizado para descrever os padrões básicos de funcionamento e de tomada de decisão no seio das IES. O comportamento organizacional é, então, “o que as pessoas fazem numa organização e de que forma o seu comportamento afeta o desempenho da organização” (Robbins & Judge, 2013, p. 10), constituindo um campo de estudo que “investiga o impacto que os indivíduos, grupos e estrutura exercem no seio das organizações” (*Idem*).

Relativamente à *cultura organizacional*, esta consiste, de acordo com Schein (2010), num

[...] padrão de pressupostos básicos partilhados que um grupo aprendeu no processo de resolução dos seus problemas de adaptação externa e integração interna, cujo funcionamento é suficientemente bom para ser considerado válido e, portanto, ser ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (p. 18).

Bergen e Milem (2000) apresentam uma definição semelhante deste conceito, ao perspetivarem a cultura organizacional como

[...] perspetiva holística que se focaliza em padrões de comportamento, percepções, assunções, crenças, atitudes, ideologias e valores profundamente arraigados e

duradouros acerca da natureza da organização e do seu funcionamento, que são assumidos e mantidos pelos membros da organização. (p. 274).

Esta cultura é materializada, explicitamente, através de símbolos, rituais e cerimónias que caracterizam cada IES, mas pressupõe, igualmente, níveis mais implícitos, nomeadamente no que se refere aos processos e padrões de funcionamento institucional. Deste modo, a cultura organizacional enfatiza a natureza única e irrepetível de uma organização, é perene, dada a sua natureza profundamente arraigada, e é muito dificilmente modificável, ou é-o de uma forma muito lenta e gradual. Constitui-se como um conjunto de padrões de comportamento organizacional, estáveis e persistentes no tempo, que vão passando de membros do grupo para novos membros através de processos de socialização e de comunicação (Ostroff, Kinicki & Muhammed, 2013; Schein, 2010). Deste modo,

A cultura organizacional representa padrões do comportamento organizacional que se tornaram institucionalizados sob a forma de estruturas [...] [enquanto que] o clima organizacional representa as percepções atuais acerca do comportamento organizacional que são menos permanentes e mais transitórias. (Bergen & Milem, 2000, p. 275).

Por último, o *clima organizacional* é definido em termos de padrões do quotidiano organizacional que são partilhados pelos seus membros, bem como o significado atribuído às políticas, práticas e procedimentos vivenciados pelos membros de uma organização (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013). Desta forma, enquanto a cultura organizacional é composta pelos aspetos mais profundamente incorporados e estáveis da organização, o clima organizacional é perspetivado como sendo constituído pelas características organizacionais mais transitórias e menos duradouras.

Face ao alcance destas três dimensões, poderá afirmar-se que o clima é mais imediato que a cultura, pois pode ser percecionado através de aspetos como a aparência física da organização, as atitudes dos trabalhadores e a forma como as visitas ou os novos trabalhadores são recebidos. Pelo contrário, a cultura consiste num fenómeno mais profundo, com base em significados simbólicos que espelham os valores nucleares e as ideologias que caracterizam a organização (Ostroff *et al.*, 2013).

Sendo certo que as teorias do comportamento organizacional constituem um vasto corpo de conhecimento na literatura, torna-se necessária a elaboração de uma categorização ou classificação das diversas teorias existentes. Berger e Milem (2000)

apresentam o seu modelo de comportamento organizacional, que é composto por cinco dimensões, a seguir explicitadas de forma breve.

A *dimensão burocrática*, que tem na sua base o trabalho de Max Weber, descreve as organizações burocráticas como redes sociais formais caracterizadas por uma rígida estrutura hierárquica, uma cadeia de comando clara, normas de racionalidade, especialização e divisão do trabalho e controlo através da autoridade hierárquica, objetivos claros e uma orientação geral por parte de todos os seus membros para a consecução desses mesmos objetivos. Neste tipo de organizações, os processos de tomada de decisão obedecem a uma racionalidade e baseiam-se em documentos e dados objetivos (Mahmood, Basharat & Bashir, 2012). Segundo Berger e Milem (2000), muitas IES exibem características organizacionais que as assemelham à descrição da burocracia ideal, tais como a competência como critério para a nomeação, a qual prevalece sobre o reconhecimento e o respeito pela posição ocupada na pirâmide hierárquica, a exclusividade profissional por parte dos colaboradores, a separação entre a propriedade pessoal e a organizacional e a existência de objetivos e metas racionalmente delineados. Porém, a análise das IES à luz da teoria burocrática das organizações revela algumas dificuldades. Desde logo, existem algumas incompatibilidades com determinados valores e propósitos preconizados pelo ensino superior, nomeadamente a autonomia académica, a importância de abordagens informais ao processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do talento individual. Por outro lado, a ambiguidade organizacional e os objetivos frequentemente pouco claros que caracterizam as IES dificultam uma tentativa da sua aproximação ao funcionamento dos sistemas burocráticos. O modelo burocrático perspetiva os indivíduos como desempenhando um papel secundário na organização, dando relevância aos objetivos e ações organizacionais, o que é incoerente com o funcionamento das IES, que deverão colocar os indivíduos no centro das suas preocupações.

Da perspetiva da *dimensão colegial*, as organizações existem para servir os indivíduos e as suas necessidades, e que umas (organizações) e os outros (indivíduos) possuem necessidades mútuas. Este tipo de organização tem sido perspetivado como o mais adequado ao funcionamento das IES, em que estas se constituem como organizações de iguais, nas quais os seus membros são valorizados e envolvidos nas dinâmicas da organização. Neste ambiente institucional, os contactos entre os membros são, maioritariamente, informais e as decisões não são tomadas de forma autocrática pelos seus administradores, mas de forma colegial por um senado onde todos têm voz e em que

o resultado deste processo negocial é determinado pelo consenso (Shrifian, 2011). Com efeito, as instituições colegiais assumem-se como lugares onde se verifica “[...] interação informal, valores de igualdade e democracia, cooperação entre o corpo docente e as estruturas de liderança, construção de consenso, discussão aberta de problemas, forte sentimento comunitário e uma visão da liderança como ‘primeiro entre iguais’” (Berger & Milem, 2000, p. 285). Embora esta forma de organização tenha sido alvo de diversas críticas, tais como o envolvimento, no processo colegial, apenas do pessoal docente e dos administradores, deixando de fora o pessoal não docente e os estudantes, e o facto de que a ênfase no consenso tende a obscurecer as diferenças, não permitindo a manifestação da diversidade de posições que caracterizam o universo académico, são-lhe, também, apontadas virtualidades. Entre estas, são destacados o facto de “os valores associados à colegialidade serem congruentes com a preocupação humanista com os outros” (Berger & Milem, 2000, p. 287), bem como da adoção, por este modelo, de princípios democráticos.

A *dimensão política* perspetiva as organizações em geral, e as educativas em particular, como arenas onde estão presentes as questões ligadas às relações de poder, conflito, troca e resolução de conflitos. De acordo com esta dimensão, assume uma grande centralidade a existência de colaboração de grupos com interesses díspares, mas que, por vezes, são objeto de encontro em relações de partilha e de interação representadas na instituição pelos diferentes grupos (Berger & Milem, 2000).

A *dimensão simbólica* deriva da abordagem antropológica do estudo dos fenómenos humanos, e entende as organizações, sobretudo as de ensino superior, como possuindo “[...] propósitos e estruturas debilmente articulados, objetivos problemáticos, tecnologias difusas, participação fluida e elevados níveis de ambiguidade e incerteza” (Berger & Milem, 2000, p. 290). Com efeito, segundo os autores, os acontecimentos e significados que têm lugar nas IES são debilmente articulados, pelo que o mesmo acontecimento poderá ser percebido de forma diferente por diferentes pessoas, o que decorre dos seus esquemas individuais de apropriação da realidade e de interpretação das suas experiências. Por outro lado, a maioria dos acontecimentos que ocorrem nas IES são caracterizados por um elevado grau de ambiguidade e incerteza. Em face destes aspetos, os atores institucionais criam símbolos que os auxiliarão a lidar com a confusão, a aumentar o grau de previsibilidade e a encontrar um rumo. A dimensão simbólica está presente de variadas formas no *campus*. As IES possuem, de facto, um largo conjunto de símbolos organizacionais que veiculam valores institucionais partilhados, tais como os logotipos, a arquitetura, os rituais, as cerimónias e as figuras míticas que fazem parte da instituição. De

acordo com Berger e Milem (2000, p. 291), as organizações constituem “[...] modelos complexos de crenças, assunções, valores e símbolos que ajudam a atenuar a ambiguidade e incerteza da vida organizacional através da criação de significados organizacionais partilhados”. Ou seja, a criação deste conjunto de valores e símbolos auxilia os atores a atribuírem significado e a compreenderem o modo de funcionamento difuso das organizações. Assim, a dimensão simbólica centra-se, não primeiramente na racionalidade da tomada de decisão, mas nos processos que permitem que essas tomadas de decisão adquiram sentido.

No que se refere à *dimensão sistémica*, esta assume as IES como sistemas abertos, baseados na interação das suas componentes, bem como a capacidade de chamarem a si pessoas, ideias e recursos, num ambiente organizacional caracterizado pela permeabilidade e pela flexibilidade (Reason, 2009). As IES são compostas por subunidades e processos descritos, frequentemente, como debilmente articulados, sendo a sua ação limitada pelo ambiente em que operam. São, desta forma, sistemas abertos em que o ambiente externo e a estrutura interna são interdependentes. Neste processo, a estrutura da IES incorpora o ambiente em que se movimenta, sofrendo as suas estruturas institucionalizadas e os seus processos organizacionais fortes influências do exterior. Assim, “[...] quer a mudança, quer a continuidade da forma e função organizacional refletem respostas organizacionais internas a estímulos externos” (Berger & Milem, 2000, p. 297). Neste processo, a IES e o ambiente externo afetam-se mutuamente.

No seu modelo, Berger e Milem (2000) procuram fazer a ligação entre o comportamento organizacional e os resultados dos estudantes (*student outcomes*). Baseando-se na tipologia desenvolvida por Astin (1975, 1984, 1985, 1993, 1999), os autores caracterizam os resultados dos estudantes em termos de: (i) tipo de resultado (cognitivo ou afetivo; reflete o que está a ser avaliado); (ii) tipo de dados (psicológicos ou comportamentais; refletem a forma como o resultado é medido); e (iii) tempo (refere-se ao momento em que o resultado é medido). Berger e Milem (2000) apresentam uma matriz que combina o tipo de resultado e o tipo de dados, de forma a produzir quatro tipos de resultados (ver Quadro 11).

Quadro 11. Tipologia dos resultados dos estudantes (Berger & Milem, 2000)

Dados	Afetivos	Cognitivos
Psicológicos	Afetivos-Psicológicos (ex.: autoconceito, valores, atitudes, crenças, satisfação)	Cognitivos-Psicológicos (ex.: conhecimento, pensamento crítico, sucesso académico)
Comportamentais	Afetivos-Comportamentais (ex.: passatempos, cidadania, relações interpessoais)	Cognitivos-Comportamentais (ex.: desenvolvimento da carreira, sucesso educativo, rendimento, prémios)

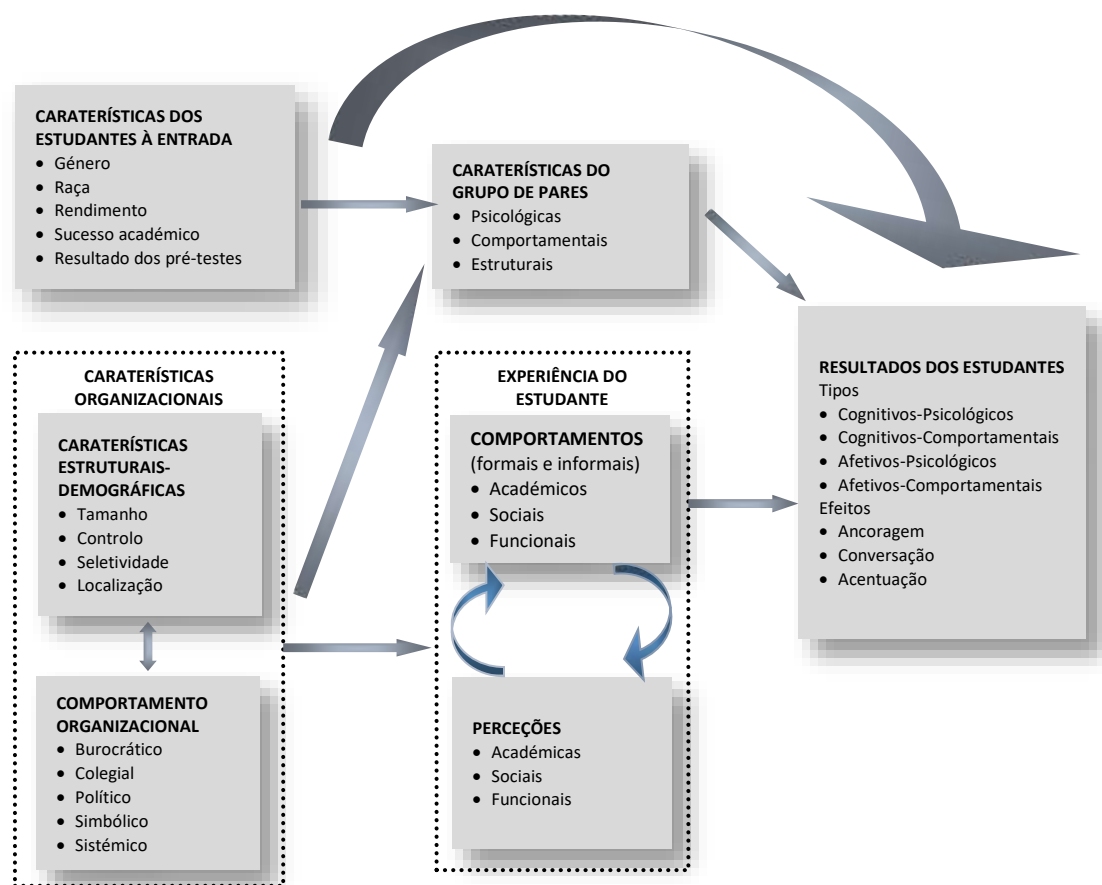
Fonte: Adaptado de Berger e Milem (2000).

Os resultados *cognitivos-psicológicos* referem-se ao conhecimento dos conteúdos, pensamento crítico e sucesso académico. Os resultados *cognitivos-comportamentais* incluem a obtenção do diploma, prémios e outras formas de reconhecimento. Os resultados *afetivos-psicológicos* compreendem valores, interesses, atitudes, autoconceito e satisfação com a IES. Os resultados *afetivos-comportamentais* dizem respeito a características como a liderança, as relações interpessoais e os passatempos (Berger & Milem, 2000).

De acordo com Berger e Milem (2000), existe uma relação entre o comportamento organizacional e os resultados académicos dos estudantes. O que os autores procuram, com o seu modelo, é explicar de que modo é que este comportamento organizacional afeta o desempenho dos estudantes. A virtualidade deste modelo é a de combinar as influências exercidas na experiência académica do estudante pelas suas próprias características intrínsecas e pela IES que frequentam.

O modelo concetual desenvolvido por Berger e Milem (2000) descreve a forma como as características de entrada dos estudantes afetam (1) as características dos pares de uma determinada IES; (2) a experiência (comportamental e percetiva) dos estudantes na organização; e (3) os resultados dos estudantes (ver Figura 10). As características organizacionais, das quais fazem parte as características estruturais e demográficas, bem como as dimensões de comportamento organizacional, afetam os tipos de estudantes que frequentam a IES, as características dos grupos de pares e os aspetos comportamentais e percetivos da experiência dos estudantes deste nível de ensino. As características dos

grupos de pares exercem uma influência direta no comportamento e nas percepções dos estudantes acerca do ambiente da IES e nas suas interações com o mesmo.



Fonte: Adaptado de Berger e Milem (2000).

Figura 10. Modelo conceitual para o estudo do impacto organizacional nos resultados dos estudantes de Berger e Milem (2000)

Caraterísticas dos estudantes à entrada

Tal como haviam, já, demonstrado autores como Astin (1975, 1984, 1993, 1999), Tinto (1975, 1987, 1993), Pascarella e Terenzini (1991) Braxton *et al.* (1995) e Bean e Eaton (2000), para referir apenas alguns, as caraterísticas de entrada dos estudantes, ou *inputs*, constituem componentes fundamentais no estudo do impacto das IES no (in)sucesso académico. Estas caraterísticas incluem o género, a raça/etnia, o rendimento

familiar, o percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior, as suas aspirações e valores.

À semelhança do que havia, já, defendido Astin (1975, 1984, 1993, 1999), as características individuais dos estudantes afetariam, também, o tipo de experiências que estes vivenciam no ensino superior, nomeadamente no que se refere ao tipo e grau de envolvimento dos estudantes nas atividades académicas e sociais na IES.

Caraterísticas organizacionais

Se as características de entrada dos estudantes na IES surgem como aspetos importantes da literatura existente neste campo, também as características institucionais assumem grande relevância no impacto do ensino superior no desempenho dos estudantes. Berger e Milem (2000) referem dois conjuntos essenciais de características organizacionais: 1) as características estruturais-demográficas, que compreendem a dimensão do corpo estudantil, a seletividade²⁴, o tipo de controlo (público ou privado) e a localização geográfica, entre outras; e 2) as características de comportamento organizacional. Uma e outras podem afetar-se e moldar-se mutuamente. Também o tamanho da IES afeta o nível de envolvimento dos estudantes em atividades formais e informais, de carácter académico e/ou social, no seio do *campus*. Na verdade, de acordo com Porter (2006), no que concerne o tamanho da instituição, as IES de grande dimensão poderão exercer um efeito negativo nos resultados dos estudantes, sobretudo se o aumento da população estudantil ao longo do tempo não for devidamente acompanhado pela criação de condições para acolher e apoiar esse número crescente de estudantes. De acordo com o autor (Porter, 2006), não se trata, simplesmente, de uma questão de tamanho institucional, mas sim de densidade institucional, pois o número e a qualidade de oportunidades para o envolvimento dos estudantes estão dependentes do rácio de pessoas pelo contexto institucional. O autor conclui, assim, que, à medida que as IES se tornam mais densas, menor poderá ser o envolvimento e o desenvolvimento dos estudantes que as frequentam.

²⁴ Relativamente à *seletividade*, Porter (2006) refere-se à Teoria dos Efeitos dos Pares para sustentar que o comportamento e o desempenho académico de um estudante que frequente uma IES composta por estudantes de elevada qualidade serão mais positivos do que se o mesmo estudante frequentar uma IES composta por estudantes de baixa qualidade. Na verdade, num ambiente de pares de elevada qualidade académica, os estudantes terão maior probabilidade de dedicarem mais tempo aos estudos, sofrendo a influência de idêntico comportamento por parte do seu grupo de pares. Deste modo, Porter (2006) conclui que o envolvimento, o desempenho e o comportamento académico dos estudantes serão mais elevados em IES mais seletivas, em virtude da presença do efeito dos pares.

Caraterísticas dos grupos de pares

O modelo proposto por Berger e Milem (2000) assume a influência do grupo de pares na configuração das perceções, atitudes e valores dos estudantes como uma parte importante da equação que é o impacto do ensino superior nos seus desempenhos académicos. Segundo os autores, quanto maior for o número de estudantes que partilham caraterísticas comuns, isto é, quanto mais homogénea for a população discente, mais forte é o clima de pares. As IES que possuem ambientes organizacionais mais fortes, decorrentes da congruência dos seus valores e metas, tendem a atrair estudantes com caraterísticas semelhantes. Esta homogeneidade, em termos de clima de pares, contribui para o desenvolvimento de resultados dos estudantes que estejam em sintonia com os objetivos e valores veiculados pela IES. Ao contrário, os ambientes organizacionais mais débeis tendem a atrair um grupo de pares mais heterogéneo e a exercer efeitos mais fracos no desempenho dos estudantes.

Experiências dos estudantes

A experiência dos estudantes no *campus* poderá dividir-se em três grandes categorias: 1) experiência académica, que se focaliza em aspetos da vida académica que têm que ver com a consecução de objetivos educativos, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dentro e fora da sala de aula; 2) experiência social, cujo foco é a interação e o estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica; e 3) experiência funcional, que diz respeito a tudo aquilo que é necessário para que o estudante seja um membro participante da comunidade académica, mas que não se relaciona diretamente, quer com os aspetos académicos, quer com os sociais. São exemplos desta experiência funcional, entre diversos outros, a aprendizagem das regras e dos regulamentos da IES, os aspetos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*.

Partindo da Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1985), e na sua prerrogativa de que o envolvimento académico e social dos estudantes desempenha um papel de grande destaque na configuração dos seus resultados, Berger e Milem (2000, p. 317) defendem que “[...] quanto mais envolvido um estudante está com a vida universitária, mais probabilidades terá de interagir com e ser afetado pelo ambiente do *campus*”. Ainda de acordo com os autores, o ambiente organizacional do *campus* e as perceções dos estudantes relativamente a esse mesmo ambiente exercem uma influência direta sobre a extensão e os tipos de envolvimento dos estudantes nas atividades académicas e sociais.

Com efeito, quanto mais positiva for a percepção dos estudantes relativamente ao ambiente organizacional, maior será a sua probabilidade de participarem nas diversas atividades académicas e sociais promovidas e disponibilizadas pela IES e, ao mesmo tempo, de permanecerem na mesma.

O modelo concetual desenvolvido por Berger e Milem (2000) advoga fortemente que a forma como as IES organizam as suas atividades no *campus* tem um impacto crucial nos resultados dos estudantes. Tendo em atenção o papel central dos estudantes enquanto atores organizacionais, as IES deverão organizar-se em termos de serviço aos estudantes, perspetivados como peças-chave da organização e como “indivíduos únicos” (Berger & Milem, 2000, p. 330), e não como recursos ao serviço de outros objetivos organizacionais, funcionando como alavanca ao desenvolvimento do seu talento.

2.2.1.2. Modelo concetual de Berger e Braxton

Berger e Braxton (1998) desenvolveram um modelo que se caracteriza por um maior enfoque nas características organizacionais como variáveis com influência no desempenho dos estudantes. Segundo este modelo, as formas como os estudantes percebem e vivenciam os atributos organizacionais da IES que frequentam apresentam-se como uma fonte potencial de influência na sua integração no universo académico. Os autores acrescentam que, mais do que e para além das características organizacionais relacionadas com a estrutura de uma IES (tais como o seu tamanho, seletividade e formas de controlo, entre outras), as medidas de comportamento organizacional no *campus* influenciam a forma como o estudante faz a sua integração académica. Neste estudo de 1998, os autores advogam que as características com que os estudantes ingressam na instituição afetam o nível de compromisso inicial e subsequente com a mesma; este, por sua vez, é positivamente afetado pelo nível de integração nas comunidades sociais existentes na IES. Deste modo, quanto mais elevado for o nível de compromisso subsequente com a instituição, maior será a probabilidade de o estudante se manter na mesma. Assim, a integração do estudante na IES é potencialmente influenciada pela forma como este vivencia os seus atributos organizacionais. Segundo os autores, atributos organizacionais tais como a participação na tomada de decisão organizacional, a justiça na administração de políticas e a comunicação afetam a decisão dos estudantes de permanecerem ou abandonarem a instituição. Neste estudo, Berger e Braxton (1998) incluem no modelo proposto por Tinto (1975) variáveis que medem as percepções dos estudantes acerca dos

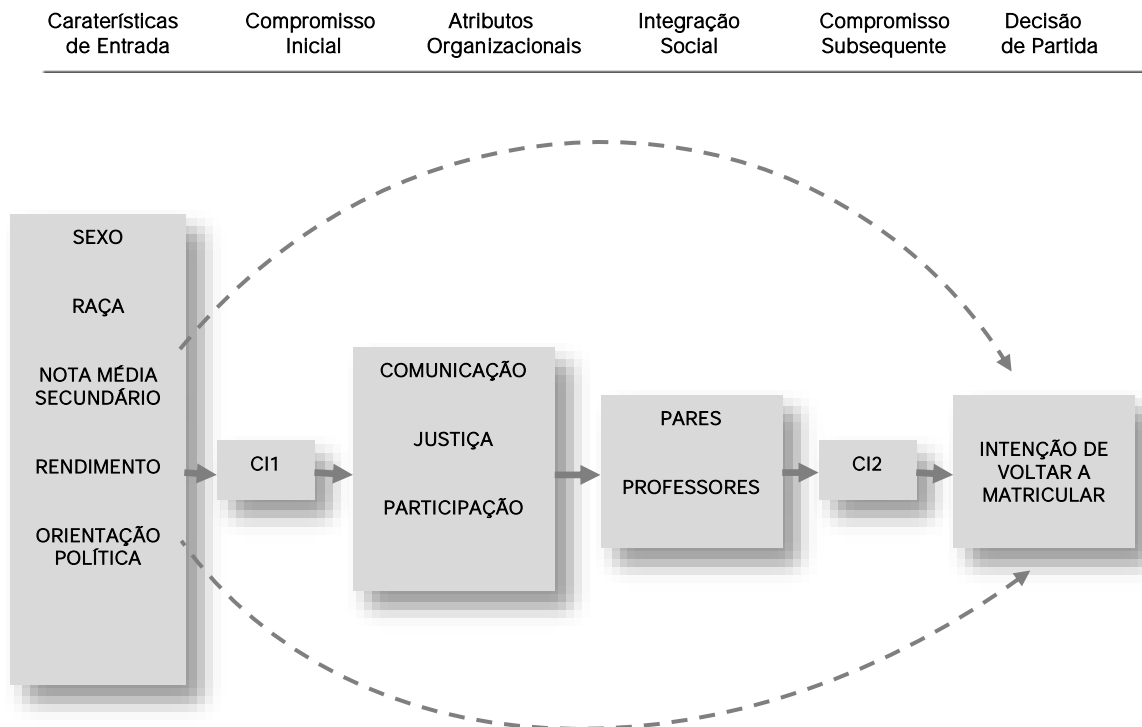
atributos organizacionais, e procuram analisar os efeitos destas variáveis na integração dos estudantes. O Quadro 12 apresenta as variáveis utilizadas para testar este modelo.

Quadro 12. Variáveis descritas por Berger e Braxton (1998)

Variáveis	Descrição
<i>Caraterísticas de Background</i>	
Rendimento	Rendimento estimado do agregado familiar
Média da classificação do ensino secundário	
Género	
Raça	
Orientação política	
<i>Compromisso Institucional Inicial</i>	
Compromisso Institucional Inicial	Escolha da instituição pelo estudante
<i>Atributos Organizacionais</i>	
Comunicação institucional	Informação que o estudante possui acerca: 1) das regras académicas; 2) das regras sociais; 3) das exigências do curso; e 4) das exigências de graduação
Justiça na aplicação de políticas e regras	Itens que expressam até que ponto os seguintes assuntos são tratados com justiça na IES: 1) aplicação das regras académicas; 2) aplicação de regras sociais; 3) classificações; e 4) atribuição de bolsas.
Participação na tomada de decisão	Papel dos estudantes nas seguintes decisões: 1) tipos de atribuição de disciplinas; 2) número de atribuições de disciplinas; 3) elaboração de regras sociais; e 4) elaboração de regras académicas.
<i>Integração Social</i>	
Relações com os pares	Nível de concordância dos respondentes acerca dos seguintes itens: 1) as relações interpessoais produzem um crescimento intelectual positivo; 2) foram desenvolvidas relações interpessoais profundas; 3) as relações interpessoais produzem um crescimento pessoal positivo; 4) é difícil fazer amigos; 5) poucas pessoas ouviriam e ajudariam se eu tivesse um problema; e 6) a maioria dos meus colegas tem valores e atitudes diferentes.
Relações com os professores	Nível de concordância dos respondentes acerca dos seguintes itens: 1) está satisfeito com a oportunidade de interagir com os professores; 2) desenvolveu relações estreitas com os professores; 3) interage com os professores positivamente no crescimento intelectual; 4) interage com os professores positivamente no crescimento pessoal; e 5) interage com os professores positivamente na escolha da carreira.
<i>Compromisso Institucional Subsequente</i>	
Compromisso institucional subsequente	Nível de concordância dos respondentes acerca dos seguintes itens: 1) não é importante obter um diploma desta IES; 2) acredito que tomei a decisão correta ao vir para esta instituição; e 3) tenho a certeza de que esta instituição é o lugar certo para mim.
<i>Decisão de Partir</i>	
Intenção de voltar a matricular-se	Indicação da probabilidade dos respondentes em voltarem a matricular-se nesta IES no ano letivo seguinte.

Fonte: Adaptado de Berger e Braxton (1998).

Os principais resultados da aplicação deste modelo indicam que 1) os três atributos organizacionais (i.e., comunicação institucional, justiça na aplicação de políticas e regras e participação na tomada de decisão) afetam diretamente a integração social dos estudantes; 2) a comunicação institucional exerce um efeito positivo direto nas relações entre pares; 3) a justiça na aplicação de políticas e regras exerce efeitos positivos nas relações entre pares e com os professores; e 4) a participação na tomada de decisão afeta positivamente a relação com os professores. Estes resultados permitem afirmar que os atributos organizacionais constituem uma parte importante, não apenas do processo de integração social dos estudantes na IES, mas, também, do seu nível de compromisso subsequente com a instituição e, em última análise, com a sua intenção de nela permanecerem (Figura 11).



Fonte: Adaptado de Berger e Braxton (1998).

Figura 11. Diagrama do modelo conceitual de Berger e Braxton (1998)

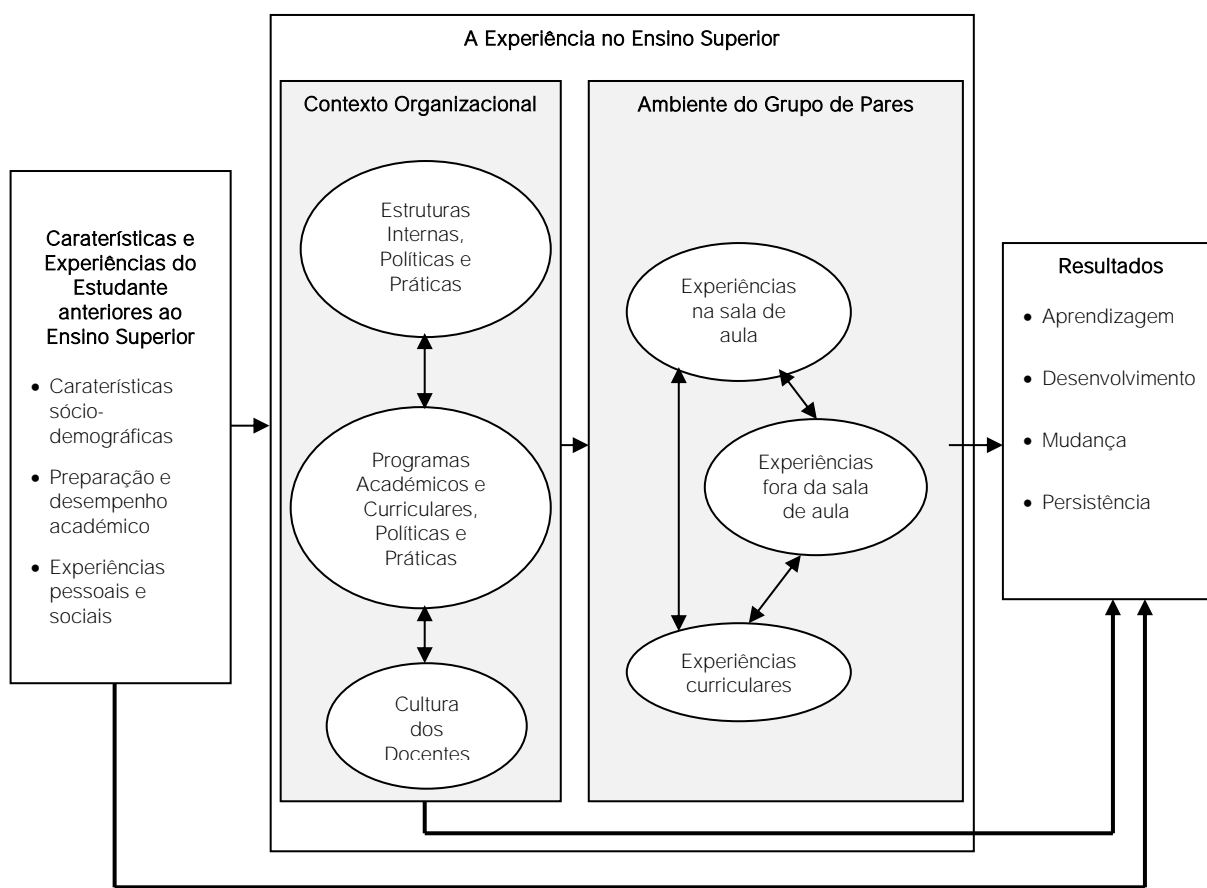
Os resultados da aplicação deste modelo a uma população de 1.343 estudantes do 1.º ano de uma universidade americana permitem concluir que os atributos organizacionais desempenham um importante papel e são uma fonte potencial de integração social e

acadêmica, para além de exercerem influência indireta na intenção do estudante de voltar a matricular-se naquela instituição no ano seguinte.

2.2.1.3. Modelo do impacto da instituição de ensino superior de Terenzini e Reason

O modelo conceitual proposto por Terenzini e Reason (2005, 2010) para explicar as razões que levam os estudantes do ensino superior a permanecerem ou a abandonarem a IES oferece um mapa conceitual detalhado que procura identificar os múltiplos fatores e forças que moldam as experiências e os resultados acadêmicos dos estudantes do ensino superior. Trata-se de um quadro conceitual multidisciplinar, que decorre de constructos teóricos das áreas da sociologia e da psicossociologia (como, por exemplo, a influência do grupo de pares e a socialização, entre outros), e procura expandir modelos anteriormente construídos, destacando-se, de entre eles, a Teoria do Envolvimento de Astin (1970, 1985), a Teoria da Escolha Vocacional de Holland (1966, 1985, 1997), o Modelo Geral de Avaliação da Mudança de Pascarella (1985), a Teoria do Abandono dos Estudante de Tinto (1975, 1987, 1993), o Modelo de Socialização dos Estudantes de Weidman (1984, 1989) e o Modelo do Impacto Organizacional nos Resultados dos Estudantes de Berger e Milem (2000).

O modelo incorpora, em quatro conjuntos de constructos, a miríade de influências sobre a aprendizagem e a mudança dos estudantes encontradas pelos autores na literatura (Terenzini & Reason, 2010). Este modelo, como, aliás, todos os modelos que o influenciaram, parte da hipótese de que os estudantes ingressam no ensino superior com uma variedade de características e experiências pessoais, académicas e sociais que os preparam e os predispõem a comprometer-se e a envolver-se com as diversas oportunidades de aprendizagem formal e informal que encontram na instituição. São estas características anteriores à entrada no ensino superior que irão moldar as experiências posteriores dos estudantes, através das suas interações com o ambiente institucional e os seus agentes socializadores, como por exemplo, o grupo de pares e os professores (Terenzini & Reason, 2010) (Figura 12).



Fonte: Adaptado de Terenzini e Reason (2010).

Figura 12. Modelo detalhado de influências na aprendizagem e persistência do estudante de Terenzini e Reason (2010)

No que diz respeito às características e experiências dos estudantes anteriores à entrada no ensino superior, estas referem-se ao vasto conjunto de traços com que os estudantes entram para a IES, nomeadamente no que concerne às características de *background*, a preparação e as experiências ao nível académico, e as disposições e experiências pessoais e sociais. Terenzini e Reason (2010) argumentam que este extenso conjunto de traços individuais pode influenciar, de uma forma relevante, as experiências posteriores dos estudantes na IES, especialmente a sua aprendizagem, desenvolvimento, processo de mudança e permanência na instituição. O modelo pode auxiliar, através da identificação destes traços, quais deles são passíveis de serem controlados por professores, por administradores e por decisores de políticas públicas.

O modelo compreende três conjuntos de influências primárias: o contexto organizacional interno da IES, o ambiente do grupo de pares e as experiências individuais dos estudantes em diversos cenários académicos e não académicos.

Relativamente ao *contexto organizacional*, Terenzini e Reason (2010, p. 11) consideram que os “efeitos institucionais são mais uma função do que as instituições *fazem* (e da forma como o fazem) do que aquilo que elas *são*”. O seu quadro concetual parte do pressuposto de que as estruturas organizacionais internas, as práticas e as políticas são passíveis de influenciar os resultados dos estudantes através do tipo de experiências e valores que veiculam. As características internas das instituições são organizadas pelos autores em três categorias ou *clusters*:

- Estruturas, políticas e práticas internas, que podem “[...] moldar as experiências dos estudantes de forma subtil mas profunda” (Terenzini & Reason, 2010, p. 12). Estas características internas compreendem pessoal docente e não docente, cultura institucional, instalações e políticas, entre outros aspetos.
- Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares (anteriormente designados extracurriculares), que incluem, no contexto organizacional, o currículo pretendido (isto é, as experiências curriculares que a instituição procura transmitir formalmente) e o currículo promulgado (ou seja, o currículo que, de facto, é posto em prática junto dos estudantes). O currículo recebido diz respeito às experiências dos estudantes com o currículo e em contexto de sala de aula, e corresponde às perceções e experiências dos estudantes sobre o que acontece ao nível da sala de aula.
- Cultura dos docentes, que constitui uma força importante na construção da experiência dos estudantes, sobretudo no que se refere aos estudantes do 1.º ano. Por cultura dos docentes, os autores (Terenzini & Reason, 2010) entendem as filosofias pedagógicas dominantes seguidas pela maioria dos docentes, bem como os seus papéis e o significado de se ser docente numa determinada instituição. Trata-se, assim, de um conjunto de crenças, perceções, atitudes e valores acerca da instituição e da sua função docente, profundamente arraigadas no corpo docente e de acordo com o qual este orienta a sua prática profissional.

No que concerne o *ambiente do grupo de pares*, os autores apoiam-se na Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1999), para quem o grupo de pares é a mais

poderosa forma de influência em todos os aspetos do crescimento e desenvolvimento do estudante. O ambiente do grupo de pares diz, neste modelo, respeito ao “[...] sistema dominante e normativo de valores, crenças, atitudes e expetativas que caracterizam o corpo estudantil de um *campus*” (Terenzini & Reason, 2010, p. 16).

Finalmente, o último dos três conjuntos de influências primárias presentes no modelo de Terenzini e Reason (2010) refere-se às *experiências individuais dos estudantes* em diversas esferas da sua vida académica e não académica. O vasto corpo de literatura existente é perentório no que diz respeito às influências que as experiências dos estudantes exercem nos resultados que estes atingem, como sejam a aquisição de conhecimento e de competências de raciocínio abstrato, desenvolvimento psicossocial, alteração de atitudes e valores e qualidade de vida pós-ensino superior.

Em suma, este modelo oferece um mapa concetual detalhado das forças que a literatura advoga como sendo importantes no percurso do estudante do ensino superior em direção ao sucesso académico, ao identificar conjuntos de constructos relevantes e ao sugerir ligações causais entre eles, passíveis de promover ou obstaculizar a aprendizagem, desenvolvimento e persistência do estudante, com o conseqüente sucesso ou insucesso académico.

2.2.1.4. O Modelo Geométrico de Persistência e Sucesso do Estudante de Swail, Redd e Perna

Swail *et al.* apresentaram, em 2003, o modelo que designaram por Modelo Geométrico da Persistência e Sucesso do Estudante, o qual procura constituir um método (nos seus próprios termos) amigável para a discussão e focalização nos atributos cognitivos e sociais que fazem parte do estudante, aos quais se adiciona o papel institucional da sua experiência no ensino superior. Este modelo permite, portanto, a discussão das dinâmicas existentes entre os fatores cognitivos, sociais e institucionais que constituem a base para o desenvolvimento e persistência do estudante deste nível de ensino. O modelo proposto por Swail *et al.* (2003) é classificado nas cinco seguintes componentes: ajuda financeira; recrutamento e admissões; serviços académicos; serviços para os estudantes e currículo e ensino. Este modelo procura responder a duas questões simples, mas fundamentais, quer para o sucesso dos estudantes, quer das IES:

O que pode uma instituição fazer para ajudar os estudantes no seu percurso no ensino superior? De que forma podem as instituições ajudar os estudantes a integrarem-se académica e socialmente no *campus*, bem como apoiar o seu desenvolvimento cognitivo e social? (Swail *et al.*, 2003, p. 76).

O modelo é composto por três faces, representando cada uma delas as forças exercidas pelos fatores cognitivos, sociais e institucionais com influência no desempenho do estudante (Figura 13). A parte interior do triângulo caracteriza o conjunto complexo de processos internos a cada estudante que influenciam a sua capacidade para persistir e atingir o sucesso. A área externa do triângulo representa todas as variáveis externas com impacto no desenvolvimento do estudante.



Fonte: Adaptado de Swail *et al.* (2003).

Figura 13. Modelo Geométrico de Persistência e Sucesso do Estudante de Swail *et al.* (2003)

Os *fatores cognitivos* referem-se à capacidade intelectual e académica, bem como ao conhecimento que o estudante transporta consigo quando ingressa no ensino superior.

Estes fatores são importantes na medida em que dizem respeito à capacidade do estudante de compreender e terminar o currículo do seu curso.

Os *fatores sociais* compreendem o apoio da família e dos pares, o desenvolvimento ou existência de objetivos em termos profissionais e de carreira, a herança cultural e educativa e a capacidade para lidar com situações sociais. A literatura é consensual na elevada importância atribuída à integração do estudante no ambiente social da IES e na sua influência no desempenho e sucesso do estudante, uma vez que, quanto maior for esta integração, maior é a probabilidade de o estudante permanecer no curso e na instituição. Por outro lado, os estudantes oriundos de ambientes mais ricos ao nível cultural e educacional terão desenvolvido capacidades que lhes permitirão atingir com maior facilidade o sucesso académico.

Os *fatores institucionais* relacionam-se com a capacidade da instituição de apoiar académica e socialmente o estudante durante o seu percurso académico. Sendo certo que este apoio é muito importante ao longo de todo o processo, ele é particularmente crucial no início da experiência académica do estudante. Os aspetos relacionados com os conteúdos das disciplinas e com o ensino, bem como os mecanismos de apoio ao estudante (tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, entre outros) afetam a persistência do estudante. O modelo de Swail *et al.* (2003), ao colocar os fatores institucionais na base do triângulo, defende que a instituição constitui o alicerce do sucesso dos estudantes e que, portanto, deve identificar e procurar dar resposta às suas expectativas e necessidades.

No que concerne as variáveis externas com influência na persistência dos estudantes, elas consistem nas seguintes componentes: (1) apoio financeiro, que pode traduzir-se, por exemplo, em bolsas ou empréstimos; (2) recrutamento e admissões, que corresponde à forma como uma instituição seleciona os seus futuros alunos; (3) serviços académicos, que se refere ao apoio aos estudantes para além da sala de aula, como por exemplo, aconselhamento académico, ensino suplementar e tutoria, entre outros; (4) currículo e ensino, que diz respeito ao desenvolvimento dos currículos e à prática pedagógica; e (5) serviços para os estudantes, que se refere à forma como a instituição trata e apoia os seus estudantes.

Swail *et al.* (2003) advogam que este modelo permite a discussão da dinâmica que se estabelece entre os fatores cognitivos, sociais e institucionais que caracteriza a

experiência do estudante no ensino superior e utilizam o termo *equilíbrio*²⁵ para definirem o estudante que persiste na sua formação. Dito de outra forma, o estudante necessita de encontrar um equilíbrio entre as forças exercidas pelos fatores cognitivos, sociais e institucionais que promova o desenvolvimento, a persistência e o sucesso na sua formação pós-secundária. Se este equilíbrio não é encontrado, ocorre um risco potencial de diminuição da sua integração social no tecido escolar, com o concomitante aumento da probabilidade de o estudante abandonar o sistema.

A principal virtualidade deste modelo, de acordo com os seus autores (Swail *et al.*, 2003), reside no facto de a sua aplicação poder oferecer aos líderes e decisores institucionais uma imagem clara da relação entre “[...] a prática institucional e as necessidades académicas e sociais da população estudantil” (Swail *et al.*, 2003, p. 86), e oferecer-lhes uma ferramenta que lhes permita identificar, perceber e avaliar as necessidades dessa população. Quanto mais informada estiver a instituição acerca das necessidades do estudante, melhor preparada estará para conceber e implementar programas e serviços que vão ao encontro dessas necessidades. É o equilíbrio, fundamental mas, simultaneamente, precário, entre os recursos dos estudantes (aquilo que eles trazem para a instituição) e os recursos institucionais (aquilo que a instituição oferece aos estudantes) que irá determinar a sua integração social e académica. Quanto mais positivo for este equilíbrio, maior será a probabilidade de eles persistirem e obterem êxito.

2.2.1.5. Modelo de ação institucional de Tinto e Pusser

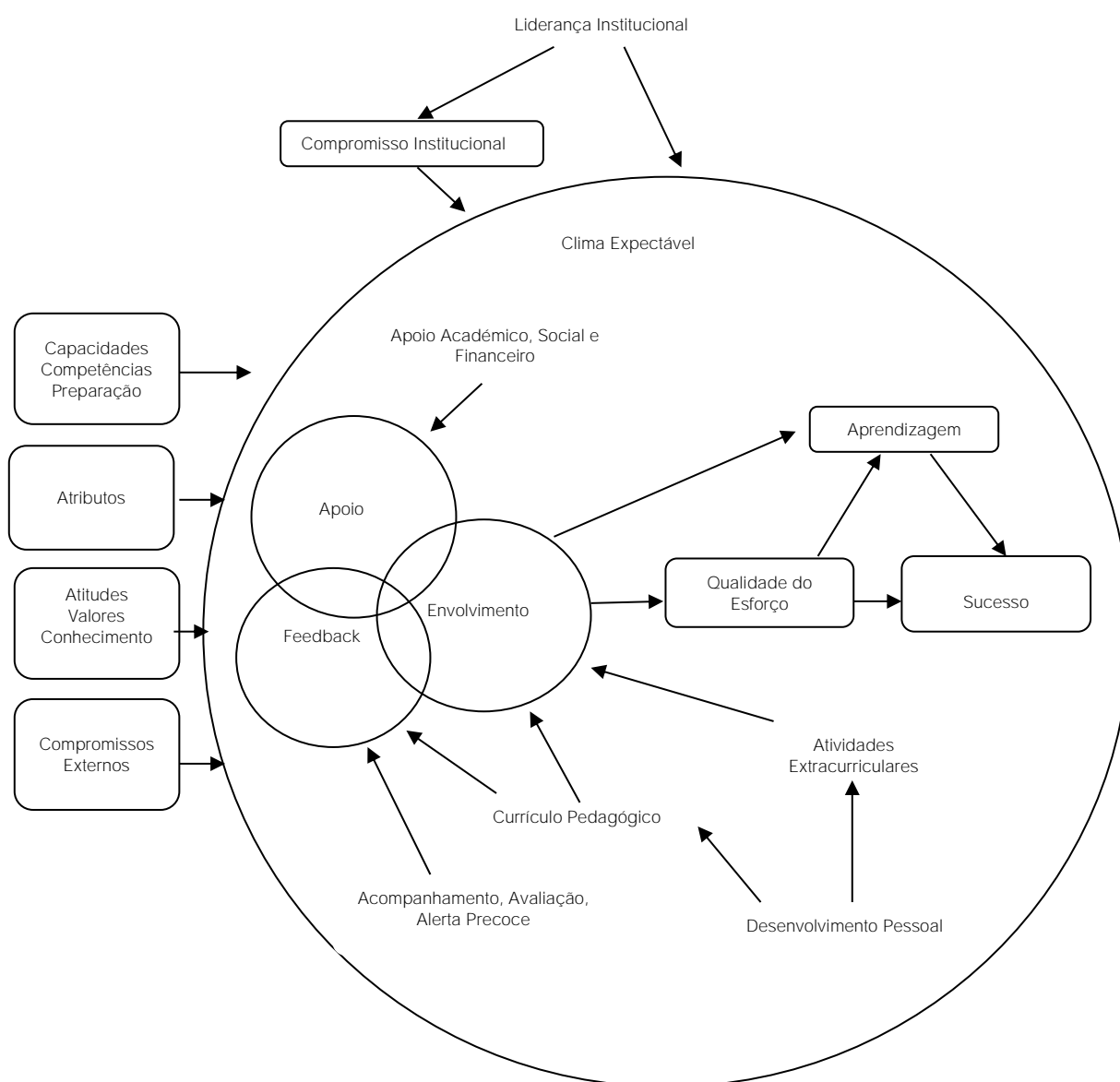
Numa tentativa de identificar um modelo de ação institucional, Tinto e Pusser (2006) centram o seu trabalho nas condições internas das organizações, mais do que nos atributos individuais dos estudantes. Os autores justificam a sua opção pelo enfoque nas características organizacionais, não por atribuírem menor importância aos atributos pessoais dos estudantes, mas porque as condições organizacionais, ao contrário das individuais, podem ser controladas pelas instituições. Assim, Tinto e Pusser (2006) constroem o seu modelo em torno dos aspetos do ambiente institucional que moldam o sucesso dos estudantes, e os quais a instituição tem poder para alterar. Estas condições, que favorecem o sucesso dos estudantes do ensino superior, são apontadas pelos autores como sendo as seguintes:

²⁵ Em itálico no original.

- *Compromisso institucional.* As instituições que têm como objetivo central o aumento do sucesso dos seus estudantes vão para além da simples declaração de missão; mais que isso, investem recursos e oferecem incentivos no sentido de aumentar o sucesso académico.
- *Expetativas.* Expetativas elevadas por parte da instituição com relação aos seus estudantes, sobretudo nos primeiros anos, são uma condição importante para o sucesso académico.
- *Apoio.* São três os tipos de apoio que promovem o sucesso: apoio académico, sob a forma de cursos de desenvolvimento, ensino suplementar e grupos de estudo; apoio social, através de programas de aconselhamento e tutoria; e apoio financeiro, sob a forma de bolsas e empréstimos, entre outros.
- *Feedback.* A probabilidade de os estudantes atingirem sucesso é mais elevada em ambientes que promovam o acompanhamento e *feedback* relativamente ao seu desempenho.
- *Envolvimento.* A última das condições refere-se ao envolvimento, frequentemente descrito, também, como integração académica e social. Existe uma relação direta e positiva, bem documentada na literatura, entre o envolvimento académico e social dos estudantes e a sua persistência e graduação.

Em suma, Tinto e Pusser (2006) defendem que, para que os estudantes tenham uma maior probabilidade de sucesso, o ambiente académico e social em que estão inseridos conta como facilitador na formação de expetativas de sucesso elevadas e como promotor do apoio académico e social, orientado para um envolvimento ativo dos estudantes nas atividades curriculares e co-curriculares.

Na sequência dos postulados defendidos por Tinto e Pusser (2006), os autores elaboraram o seu modelo de ação institucional, representado graficamente na Figura 14.



Fonte: Adaptado de Tinto e Pusser (2006).

Figura 14. Elementos do modelo de ação institucional de Tinto e Pusser (2006)

De acordo com o modelo de Tinto e Pusser (2006), existem na instituição determinadas características que não são fixas ou constantes, tais como os compromissos institucionais, o clima expectável que se estabelece entre os diversos elementos que fazem parte da instituição, os apoios académicos, sociais e financeiros que a instituição disponibiliza, o *feedback* aos estudantes e sobre os estudantes, e, finalmente, as atividades

e os envolvimento acadêmicos e sociais dentro e fora da sala de aula. É sobre este conjunto de atributos que a instituição pode intervir, porquanto pode controlá-los, no sentido de aumentar o sucesso acadêmico dos seus estudantes. Um ambiente percebido por estes como protetor, onde existem apoios aos vários níveis e onde as condições são favoráveis a um maior envolvimento acadêmico e social, influencia a qualidade e quantidade de esforço desenvolvido pelos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade da sua aprendizagem. Este modelo parte, desta forma, da premissa de que “[...] o sucesso dos estudantes tem maior probabilidade de ocorrer quando as condições referidas existem” (Tinto & Pusser, 2006, p. 10).

2.2.2. Considerações finais

De uma forma geral, pode afirmar-se que a grande diversidade de teorias e modelos conceituais produzidos na literatura preocupam-se, desde logo e em primeira instância, em analisar o desenvolvimento do indivíduo, bem como a natureza das mudanças internas que se vão operando durante o período em que o indivíduo assume o papel social de estudante do ensino superior.

Ainda que os modelos apresentados enfatizem diferentes fatores que concorrem para o desempenho e sucesso dos estudantes, consoante a perspetiva teórica em que se inscrevem, pode afirmar-se que todos eles convergem em alguns pontos (Costa & Lopes, 2008). Desde logo, todos os modelos atribuem elevada importância ao *background* sócio-económico-cultural dos estudantes, bem como às experiências prévias à sua entrada no ensino superior. Os estudantes transportam consigo um capital cultural e social que desempenhará um papel importante no seu percurso académico. Outro dos aspetos partilhados pela globalidade dos modelos teóricos diz respeito à integração do estudante no ambiente académico e social da IES. Esta noção de integração assume particular relevância no 1.º ano de frequência do ensino superior, que é aquele em que os estudantes se deparam com maiores dificuldades decorrentes da adaptação a um ambiente institucional novo, e é, também, aquele em que um maior número de estudantes, na ausência dessa integração, opta por abandonar a IES. Esta integração dará lugar a atitudes e comportamentos subsequentes de envolvimento e compromisso com os seus objetivos pessoais e com a IES. Quanto maior for esse compromisso, mais perene será a ligação com a IES, o que conduzirá, em última instância, à redução da probabilidade de o estudante exibir comportamentos de desinteresse e posterior abandono. Talvez o mais importante

destes pontos de interseção entre os vários modelos apresentados seja o da influência e impacto da IES no desempenho dos estudantes.

Deste modo, é importante reforçar o facto de que as IES assumem um papel preponderante no processo desenvolvimental do estudante; por um lado, a ação e a relação pedagógica existente e, por outro, as suas características, a forma como estão organizadas e a cultura organizacional, entre outros aspetos, promovem ou constroem a integração académica do estudante, mas também, e de forma indissociável, do seu ajustamento pessoal, social e afetivo (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Esta é uma fase do desenvolvimento psicossocial do indivíduo na qual o contexto educativo em que ele se movimenta e o modo como o mesmo é por ele percebido desempenham um papel de primordial importância. Pascarella e Terenzini (1991), na sua revisão dos estudos sobre os efeitos do ensino superior nos seus estudantes, afirmam que existem

[...] dois temas recorrentes [...]. O primeiro diz respeito ao papel central de outros significativos na vida do estudante, quer se trate de outros estudantes, quer de professores, e o carácter do ambiente de aprendizagem criado por estes e a natureza e força do estímulo que as suas interações proporcionam no sentido da aprendizagem e mudança de todos os tipos. O segundo tema é o esforço e o envolvimento do estudante nos sistemas académicos e não académicos da instituição que frequenta. Quanto maior o esforço e investimento pessoal que um estudante faz, maior a probabilidade de ganhos educativos e pessoais desse investimento [...]. (p. 648).

Com base na análise exaustiva da investigação no âmbito da influência das IES no desempenho dos estudantes, Pascarella e Terenzini (1991, 2005) apresentam um conjunto de conclusões relevantes relativamente ao impacto do ambiente institucional nos estudantes. Desde logo, os ambientes institucionais que fomentam o estabelecimento de interações frequentes e próximas entre os estudantes e o corpo docente facilitam a aquisição de conhecimentos. As percepções dos estudantes de que os seus professores se preocupam com eles e com a sua função docente promovem neles, igualmente, comportamentos de persistência e de sucesso académico. Com efeito, a literatura atribui elevada relevância às interações entre professores e estudantes na promoção da aprendizagem e desenvolvimento destes últimos (Baker & Griffin, 2010). Por outro lado, a cultura de pares assume grande relevância no desempenho dos estudantes. De facto, os fatores institucionais que potenciam a persistência e o sucesso académico compreendem uma cultura de pares, no seio da qual os estudantes estabelecem fortes relações de amizade, participam frequentemente em atividades promovidas pela IES e percebem

positivamente o interesse e a preocupação por parte da sua IES com o seu bem-estar e desenvolvimento académico e social. Um outro fator com impacto nas atitudes dos estudantes em termos de persistência e sucesso está relacionado com os ambientes institucionais que estimulam as motivações intrínsecas, bem como o envolvimento dos estudantes dentro e fora da sala de aula com os pares e com o pessoal docente, numa lógica de comunidade académica. Este tipo de ambientes institucionais parece maximizar o ajustamento psicossocial dos estudantes. Adicionalmente, o pensamento crítico, as competências de análise e o desenvolvimento intelectual global dos estudantes desenvolvem-se melhor em ambientes institucionais que fomentam relações de proximidade e a interação frequente entre os estudantes e o corpo docente.

O impacto exercido pela IES nos estudantes é determinado, em grande medida, pelo seu esforço e envolvimento individual nas ofertas académicas, sociais e extracurriculares disponibilizadas pela instituição. De acordo com Pascarella e Terenzini (2005, p. 602), “[...] os estudantes não são recetáculos passivos dos esforços institucionais para os ‘educar’ ou ‘modificar’; ao contrário, têm uma grande responsabilidade pelos ganhos que venham a conseguir com a sua experiência pós-secundária”, enfatizando-se, aqui, a elevada importância assumida pelos estudantes no seu processo de desenvolvimento pessoal, académico e social durante a sua permanência na IES. Porém, ao contrário de secundarizarem o papel desempenhado pela IES neste processo, os autores (Pascarella & Terenzini, 2005) defendem que, se o envolvimento e o compromisso dos estudantes constitui uma peça fundamental deste *puzzle*, então a IES deverá focalizar a sua atenção nas formas e mecanismos que pode utilizar para manter os seus estudantes envolvidos e empenhados. De acordo com os autores, tal é possível através da promoção de dinâmicas e ofertas ao nível académico, social e extracurricular que possam fomentar esse envolvimento e compromisso com os seus objetivos pessoais e com a IES no seu todo.

Tinto (2012b) defende que as IES necessitam de intensificar esforços no sentido de desenvolverem um quadro de referência coerente e integrado que oriente a sua ação no sentido do aumento do sucesso dos seus estudantes. Deste modo, o autor apresenta aquela que poderá ser considerada uma estratégia integrada por parte das instituições para promoverem o sucesso dos seus estudantes, e que é composta, entre outras, pelas seguintes medidas:

- O desenvolvimento de equipas multidisciplinares dedicadas ao sucesso dos estudantes;

- A avaliação da experiência a análise dos padrões de progresso dos estudantes;
- O investimento em e a avaliação contínua de programas de desenvolvimento de longo-prazo;
- O alinhamento coerente entre as ações institucionais e os pontos-chave da sua progressão;
- O alinhamento entre o apoio acadêmico e o 1.º ano dos diversos programas de estudos;
- O estabelecimento de sistemas precoces de prevenção para o 1.º ano dos diversos programas de estudos;
- A garantia de que é fornecido aconselhamento a todos os novos estudantes;
- O investimento no desenvolvimento do corpo docente, designadamente os docentes que lecionam pela primeira vez aos 1.ºs anos;
- O alinhamento sistemático e permanente entre as experiências dos estudantes desde que ingressam na IES até que concluem os seus estudos.

Tendo em conta a natureza holística do processo de aprendizagem, para o qual contribui um extenso conjunto de variáveis, que compreendem não apenas a aprendizagem formal, em contexto de sala de aula, mas, também, as aprendizagens informais, as IES necessitam, assim, de repensar as estruturas organizacionais, por forma a incorporarem e capitalizarem as experiências dos estudantes que ocorrem fora da sala de aula. A ligação dos contextos formais e informais de aprendizagem é importante neste dispositivo, evitando a assunção das IES como organizações centradas na instrução e projetando-as como organizações centradas na aprendizagem (Pascarella & Terenzini, 2005).

Nesta linha de pensamento, o sucesso dos estudantes do ensino superior é determinado, não apenas pelas suas características pessoais e sociais, mas também, e em grande medida, pelas experiências que lhes são possibilitadas pela IES, sobretudo no seu primeiro ano como estudantes deste nível de ensino. Deste modo, a promoção do sucesso académico passa, também, por uma análise institucional centrada: 1) numa definição mais abrangente do que é o sucesso académico, perspectivado não apenas com base em indicadores quantitativos, mas tendo em consideração fatores de natureza qualitativa; 2) no desenho e desenvolvimento de um projeto educativo que possa oferecer aos estudantes amplas oportunidades e possibilidades; e 3) no conhecimento e compreensão

aprofundados dos fatores que estão na base do sucesso dos estudantes, quer em termos académicos, quer em termos pessoais (Ferreira *et al.*, 2001).

Neste sentido, a presente investigação pretende desenvolver, a partir das pistas oferecidas pela multiplicidade de modelos existentes, uma plataforma de análise e compreensão dos fatores que os estudantes podem identificar como sendo relevantes para uma experiência global positiva do ensino superior português, potenciadora do seu sucesso.

2.2.3. Síntese do capítulo

Neste capítulo, procurámos, por um lado, explorar as diversas definições encontradas na literatura para o sucesso dos estudantes, especificamente no que ao ensino superior diz respeito, dando conta das diversas abordagens à polissemia deste conceito.

De seguida, fez-se uma análise detalhada das diversas conceitualizações teóricas sob as quais é possível perspetivar o sucesso dos estudantes deste nível de ensino, apresentando diversos modelos em torno desta problemática identificados na literatura. Seguindo a taxonomia proposta por Kuh *et al.* (2006), as várias conceitualizações foram agrupadas em cinco grandes conjuntos: 1) perspetivas sociológicas; 2) perspetivas psicológicas; 3) perspetivas culturais; 4) perspetivas económicas; e 5) perspetivas organizacionais ou institucionais. Tendo em conta que a temática que constitui o núcleo do presente estudo se centra, especificamente, na influência que a IES exerce no desempenho, atitudes, comportamentos e, em última análise, no sucesso da sua população estudantil, foi dada especial ênfase às perspetivas institucionais ou organizacionais.

No próximo capítulo, que constitui a Parte II deste trabalho, será apresentada e explicada a estrutura conceitual de análise que orienta o trabalho de observação e análise da realidade em estudo, o qual teve, naturalmente, na base da sua elaboração o referencial teórico que acabou de ser apresentado. Serão, também, descritos os métodos e procedimentos utilizados na investigação de modo a dar cumprimento a este propósito.

PARTE II

ABORDAGEM E OPÇÕES METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA.

**PROPÓSITO DE PESQUISA, MODELO DE
ANÁLISE, ABORDAGEM METODOLÓGICA,
UNIVERSO DE ESTUDO E AMOSTRA**

Introdução

At the beginning of my journey, I was naive. I didn't yet know that the answers vanish as one continues to travel, that there is only further complexity, that there are still more interrelationships and more questions.

(Kaplan, 1996, p. 7)

A revisão crítica da literatura, produzida no âmbito da temática do desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior, desenvolvida no Capítulo 2, permitiu situar o tema do estudo em relação aos quadros teórico-conceituais mais reconhecidos no campo. Do mesmo modo, esta revisão permitiu identificar fatores e dimensões que afetam a experiência académica e social dos estudantes, nomeadamente no que se refere ao seu desempenho, (in)sucesso académico e integração nos contextos institucionais e organizacionais do ensino superior, ao nível macro, meso e micro.

A partir deste trabalho de identificação, reflexão e discussão da literatura existente no campo em que se inscreve o nosso objeto de estudo, foi possível observar que, no contexto português, ao contrário do que acontece, por exemplo, na maioria dos países anglo-saxónicos, a problemática do desempenho dos estudantes não está, ainda, suficientemente compreendida, apesar dos esforços até agora desenvolvidos por diversos investigadores (Almeida, 2007; Vasconcelos *et al.*, 2009; Almeida & Ferreira, 1999; Almeida *et al.*, 2002; Almeida *et al.*, 2004; Almeida *et al.*, 2006; Bento, 2008; Brites Ferreira *et al.*, 2010; Costa & Lopes, 2008; Costa, Lopes & Caetano, 2014; Costa, Lopes, Caetano & Rodrigues, 2014; Ferreira *et al.*, 2011; Lopes & Costa, 2012, 2014; Mendes *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2006; Tavares & Santiago, 2001; Tavares & Monteiro, 2008; Tavares, 2002; Tavares *et al.*, 2002; Tavares & Huet, 2006; Valadas, Araújo & Almeida, 2014; entre outros).

Com base nesta constatação, propomo-nos, com o presente trabalho, desenvolver uma investigação empírica, que, partindo do conhecimento até agora construído, procure contribuir para o aumento da compreensão das questões relacionadas com o desempenho e subsequente (in)sucesso dos estudantes do ensino superior.

O presente capítulo descreve a metodologia usada nesta investigação. Deste modo, com base nos conhecimentos proporcionados pela revisão da literatura, explicitamos, num primeiro momento, os propósitos e objetivos do estudo, bem como as questões de pesquisa às quais nos propomos responder. Segue-se a apresentação e explicitação do

modelo de análise elaborado a partir das diversas perspetivas teóricas sobre a temática em estudo. Subsequentemente, procede-se à exposição da estratégia de pesquisa adotada. Nesta, discutimos as assunções ontológicas e epistemológicas de base que subjazem à investigação, o universo de estudo, a seleção da amostra e os métodos eleitos, bem como as justificações sobre a sustentação e relevância destas escolhas, em função do objeto de estudo que estamos a construir. O capítulo descreve, igualmente, o protocolo de pesquisa, incluindo os procedimentos amostrais, o recrutamento e as relações estabelecidas com os participantes. O capítulo encerra com uma síntese dos aspetos chave referentes à recolha, análise e codificação dos dados qualitativos.

3.1. Objetivos do estudo e perguntas de pesquisa

A reflexão em torno dos fatores com influência na persistência e no abandono dos estudantes tem vindo a aumentar nas últimas décadas, devido, sobretudo, ao confronto entre um ensino superior massificado e uma redução crescente do financiamento público, bem como às crescentes exigências por parte dos *stakeholders*, no sentido da criação de sistemas de garantia de qualidade (Cerdeira, 2008; Santos, 2010). Em consequência, as questões do sucesso académico têm vindo a constituir-se como um importante foco de atenção por parte das políticas de ensino superior em anos recentes. Se, em Portugal, durante alguns anos, sobretudo no período após a revolução democrática de 1974, as políticas do ensino superior se centraram nas questões do acesso, o debate centra-se, agora, nas formas de auxiliar os estudantes a atingirem o sucesso, através, em última análise, da certificação da sua formação por um diploma académico. Dito de outra forma, atualmente, o debate político está a deslocar-se, cada vez mais, das questões relacionadas com o acesso para as que analisam o *sucesso*, ou seja, o foco centra-se, mais do que nunca, naquilo que ocorre no interior das IES.

No capítulo precedente, apresentámos as principais perspetivas teóricas e modelos conceituais encontrados na literatura, que procuram explicar os fenómenos de persistência/abandono dos estudantes do ensino superior. Numa tentativa de organização destas diversas perspetivas teóricas, sobretudo a partir de meados do século passado, foi adotada a taxonomia de Kuh *et al.* (2006), que categoriza as diversas abordagens em cinco grandes grupos, descritos no Capítulo 2.

Da análise da miríade de perspetivas e concetualizações teóricas, torna-se claro que a problemática do desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior é abrangente e possui uma natureza compósita, o que inviabiliza a sua análise a partir de uma única perspetiva teórica. Em todo o caso, é possível, a partir da análise das diversas perspetivas, afirmar que existem pontos de contacto entre elas. Com efeito, todos os modelos atribuem grande relevância ao contexto sociocultural dos estudantes, ao seu capital cultural e às suas experiências prévias à entrada no ensino superior. Por outro lado, os modelos teóricos possuem, também, em comum a assunção segundo a qual os fatores organizacionais desempenham um papel de grande importância nesta construção do percurso académico e social dos estudantes na instituição. Ou seja, de um lado da equação encontra-se o estudante, que é portador de um conjunto de características pessoais que compõem a sua identidade; do outro lado, está aquilo com que ele se confronta à entrada na IES e ao longo da sua experiência académica – de que se destacam variáveis como o ambiente, a oferta de atividades curriculares e/ou co-curriculares, as condições para o desenvolvimento de atividades académicas e sociais e a relação com pares, professores e pessoal não docente, entre outros aspetos. É da conjugação destes fatores individuais e organizacionais e deste possível equilíbrio entre expectativas pessoais e realidade institucional que irá configurar-se a relação do estudante com a instituição e com o lugar que esta ocupa na prossecução das suas aspirações (Bean & Eaton, 2000). De acordo com a literatura, uma boa articulação entre as expectativas do estudante em relação ao ensino superior, à instituição e ao curso e aquilo que, na realidade, ele percebe que a instituição lhe proporciona constitui, eventualmente, uma base sólida para um desempenho positivo e, previsivelmente, para o seu sucesso académico. Ao contrário, um estudante que não consegue integrar-se nas dinâmicas institucionais, que não se envolve com os pares e restantes atores institucionais, dentro e fora da sala de aula, e que não é capaz de se sentir acolhido pela instituição encontrará dificuldades acrescidas na consecução dos seus objetivos (Terenzini & Reason, 2010; Tinto & Pusser, 2006; Tinto, 1975, 1987, 1993).

Em síntese, nos capítulos anteriores, apresentámos o que considerámos como sendo a literatura mais relevante para as nossas preocupações de investigação. Este percurso, com características multidimensionais, demonstrou que, se, ao nível internacional, existem numerosos estudos sobre o desempenho e o (in)sucesso académico dos estudantes do ensino superior, em Portugal este fenómeno não está, ainda, suficientemente estudado, apesar, como referimos antes, dos importantes esforços até agora desenvolvidos por um conjunto de investigadores. Neste contexto, o estudo visa identificar respostas para as seguintes questões de investigação:

1. De que forma é que os fatores contextuais individuais e organizacionais modelam as experiências dos estudantes do ensino superior?
2. Como é que os estudantes percecionam o seu sucesso enquanto resultado da sua experiência na IES e respetivas influências contextuais?

Na base destas interrogações está o intuito de obter uma compreensão mais aprofundada das perceções dos estudantes acerca do seu sucesso como resultado da sua experiência na IES. O estudo procura, assim, contribuir para a construção de conhecimento que auxilie os decisores políticos e os responsáveis institucionais da esfera do ensino superior português a melhor conhecerem a sua população e, em particular, a compreenderem como é que o desempenho e, em última análise, o sucesso dos estudantes, resultam da influência da interseção da dimensão organizacional e pessoal.

A procura de respostas às questões de investigação enunciadas conduziu à formulação do objetivo geral do estudo, que consiste em **compreender os fatores que os estudantes percecionam como exercendo influência importante na sua experiência global no ensino superior, e que se refletem no seu percurso, desempenho, (in)sucesso académico e compromisso futuro com a instituição**. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer as perceções e representações subjetivas dos estudantes acerca da definição de sucesso académico.
- 2) Compreender de que forma a experiência na IES, ao nível académico, social e funcional, contribui para o seu sucesso, na perspetiva dos próprios estudantes e dos líderes institucionais.
- 3) Apreender a relevância atribuída pelos estudantes e líderes institucionais das IES a fatores de ordem individual e organizacional, no que respeita ao seu papel no desenvolvimento de experiências académicas promotoras do sucesso na IES.
- 4) Compreender a forma como os estudantes construíram os mecanismos de adaptação/integração à IES que frequentam.
- 5) Perceber o modo como os estudantes perspetivam as relações académicas e sociais, que se estabelecem dentro e fora da sala de aula, com pares,

professores e pessoal não docente, bem como a sua perceção da importância destas relações para o seu desempenho académico.

- 6) Apreender a forma como os estudantes se mobilizam e envolvem em atividades de natureza extracurricular, e em que medida estes atores entendem este envolvimento como relevante para a sua experiência académica.
- 7) Compreender o modo como os estudantes perspetivam a sua participação na tomada de decisão institucional, e como esta é, também, perspetivada pela IES.
- 8) Conhecer a visão e o posicionamento que as IES assumem dos seus estudantes e obter um conhecimento de quais as estratégias, condições e contextos que, do ponto de vista institucional, se afiguram como as mais favoráveis a um bom desempenho dos estudantes.

De modo a atingir estes objetivos, foi concebido um modelo de análise e desenvolvido um procedimento metodológico, os quais serão descritos nos próximos pontos.

3.2. Desenvolvimento de um modelo de análise do desempenho dos estudantes com base nos modelos conceituais de sucesso e proposições de pesquisa

3.2.1. Modelo de análise

De acordo com Quivy e Campenhautd (2005), o trabalho exploratório permite ao investigador o contacto com conceções e perspetivas sobre a problemática que constitui a base do estudo. Estas deverão ser “[...] exploradas o melhor possível para compreender e estudar de forma precisa os fenómenos concretos [...] em análise” (Quivy & Campenhautd, 2005, p. 53). Por seu lado, deverão ser, igualmente, traduzidas numa linguagem e formas que permitam o trabalho sistemático de recolha e análise de dados. Deste modo, a fase da investigação que compreende a construção do modelo de análise “[...] constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador [...] e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso” (Quivy & Campenhautd, 2005, p. 53).

Com efeito, o modelo de análise que a seguir se apresenta articula, em termos operacionais, as pistas que orientarão o trabalho de observação e análise de realidade em estudo, e teve, naturalmente, na base da sua elaboração o referencial teórico de que se deu conta nos pontos 2.1 e 2.2 do capítulo precedente. Deste modo, e tendo em conta os objetivos e as perguntas de pesquisa que movem este estudo, e dos quais demos conta no ponto 3.1. do presente capítulo, foram mobilizadas, para este modelo, algumas das variáveis que a literatura e, mais explicitamente, os numerosos modelos analisados e apresentados, indicam como exercendo uma influência maior nos comportamentos dos estudantes do ensino superior, nomeadamente no que se refere à sua integração no contexto académico, ao seu desempenho intelectual e à consecução (ou não) dos seus objetivos, ou seja, ao seu (in)sucesso académico.

A experiência global – i.e., académica, social e funcional (Cf. Berger & Milem, 2000) – dos estudantes na IES é, como foi, já, amplamente referido, condicionada por um vasto conjunto de variáveis. Destas, as que elegemos para este estudo dividem-se em dois grandes grupos: (1) condicionantes individuais, que compreendem o *background* familiar; os atributos e competências individuais; e as expetativas; e (2) condicionantes organizacionais, nas quais se incluem as estruturas, políticas e práticas internas à IES, e os programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares. A opção por estes dois conjuntos de variáveis está ligada ao facto de que (i) por um lado, as variáveis organizacionais são aquelas que são passíveis de serem manipuladas e sofrerem alterações por parte da IES no sentido de se ajustarem às necessidades e expetativas dos estudantes; e, (ii) por outro lado, ao ingressarem na IES, os estudantes são portadores de um conjunto de características e expetativas que não podem ser modificadas pela IES, e que funcionam como um filtro daquilo que eles irão encontrar na instituição, cabendo a esta procurar saber o que os seus estudantes desejam e esperam quando escolhem aquela IES. Por seu lado, estas variáveis exercem uma influência importante no comportamento e desempenho académico e social dos estudantes, com repercussões naturais, quer nos resultados que atingem, quer no seu compromisso futuro com a IES, isto é, com a permanência ou abandono da mesma (ver Figura 15).

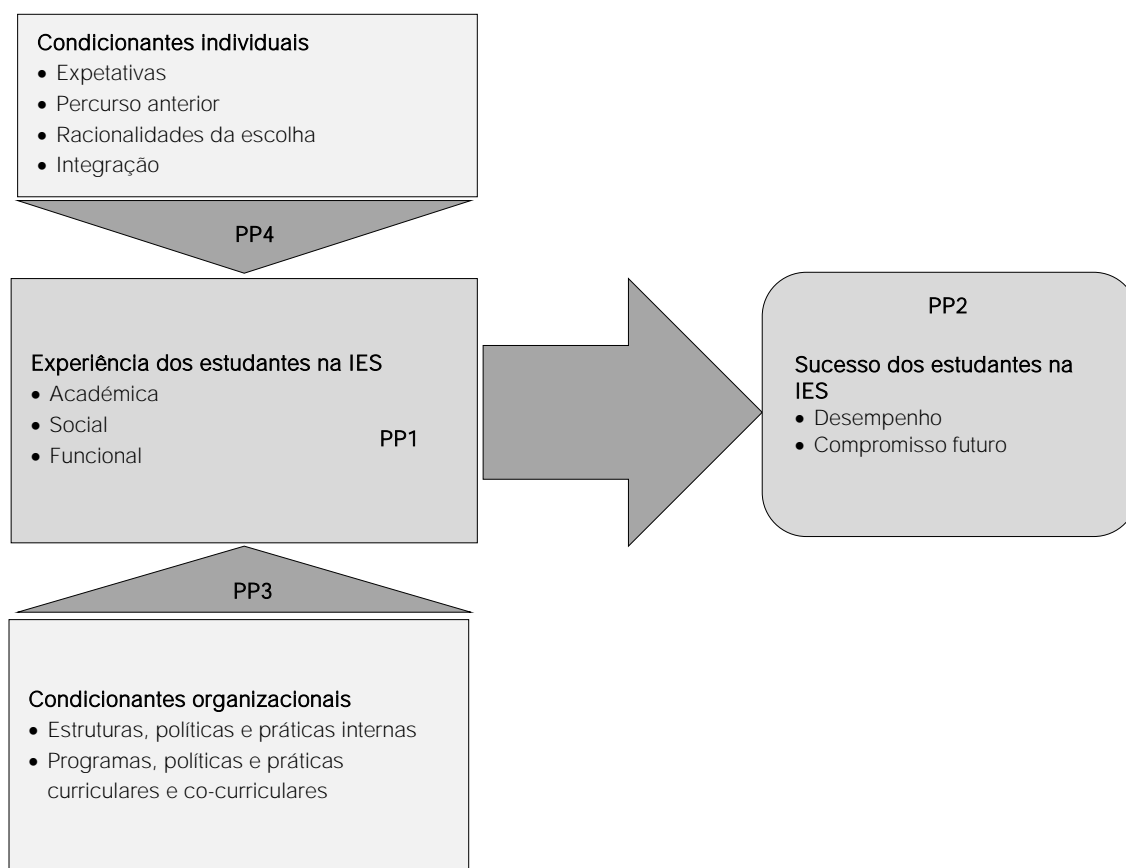


Figura 15. Modelo de análise

3.2.2. Explicitação do modelo de análise e proposições de pesquisa

O modelo de análise apresentado pretende constituir um instrumento orientador e de suporte à recolha e análise de dados referentes à realidade que se pretende estudar, ou seja, a experiência dos estudantes portugueses durante a sua passagem pelo ensino superior. No modelo proposto, esta experiência configura três dimensões: experiência académica, experiência social e experiência funcional. Por sua vez, cada uma destas componentes subdivide-se em diferentes indicadores.

No que respeita à experiência dos estudantes na IES, esta refere-se à globalidade das vivências (académicas, sociais e funcionais) dos estudantes durante o seu percurso no ensino superior. De acordo com a literatura, esta experiência é, por um lado, fortemente influenciada pelas características individuais do estudante e, por outro, implica um vasto e complexo conjunto de interações com os pares, com os outros membros da comunidade

académica e com o ambiente institucional. Este conjunto de experiências irá influenciar a integração do estudante no seio da IES, o seu envolvimento com as atividades académicas e sociais na IES e o compromisso com os objetivos pessoais, o seu desempenho académico e, em última instância, a sua decisão de permanecer ou abandonar a instituição. Adicionalmente, este conjunto de experiências exerce uma profunda influência nos resultados obtidos pelos estudantes, nomeadamente no que se refere à aquisição de conhecimentos e competências e ao seu desenvolvimento psicossocial, ou seja, o crescimento intelectual e social dos estudantes.

O modelo elaborado é composto por quatro componentes básicas. A primeira destas componentes diz respeito à **experiência dos estudantes na IES**, e assume uma natureza tripartida: (1) *experiência académica*: refere-se aos aspetos da experiência do estudante no ensino superior relacionados com a consecução de objetivos educativos, com o seu desenvolvimento intelectual/cognitivo e a aprendizagem que realiza. Fazem, também, parte deste tipo de experiência a relação/interação com os professores na sala de aula, a relação/interação com os pares na sala de aula, a perceção da relevância das disciplinas e dos seus conteúdos, a gestão do tempo e a quantidade de tempo e energia dedicados aos estudos; (2) *experiência social*: focaliza-se na interação e no estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica – nomeadamente no que se refere aos professores e grupo de pares – fora da sala de aula. Esta experiência compreende, igualmente, o tipo e grau de envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas pela IES, a experiência da praxe enquanto ritual de iniciação e integração do novo estudante no ambiente académico e social, e o acolhimento institucional; e (3) *experiência funcional*: diz respeito a tudo aquilo que é necessário para que o estudante seja um membro participante e ativo da comunidade académica, mas que não se relaciona diretamente com os aspetos académicos e sociais. A experiência funcional inclui a relação/interação com o pessoal não docente, a aprendizagem das regras e regulamentos da IES, os aspetos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*.

A segunda das componentes integradoras do modelo de análise refere-se às **representações de sucesso** veiculadas pelos estudantes, ou seja, à forma como estes atores perspetivam aqueles que devem ser os resultados para que um estudante do ensino superior possa, efetivamente, afirmar que atingiu o sucesso académico. Esta perceção está ligada, não só a indicadores objetivos mas, também, a indicadores subjetivos de sucesso.

A terceira das componentes do modelo de análise inclui o conjunto composto pelas **variáveis organizacionais/institucionais**. As estruturas organizacionais internas, as práticas e as políticas exercem, de acordo com a literatura, influência nos resultados dos estudantes através do tipo de experiências e valores que veiculam (Braxton *et al.*, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Hossler, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Stage & Hossler, 2000; Terenzini & Reason, 2010). As variáveis organizacionais referem-se às estruturas e processos institucionais das IES com influência no desempenho dos estudantes. Destacam-se, aqui, os conceitos de comportamento organizacional (que inclui os aspetos estruturais e de funcionamento das IES e os modelos de decisão adotados por estas), a cultura organizacional (composta pelos aspetos mais profundamente incorporados e estáveis da organização e materializada através de símbolos, rituais e cerimónias que caracterizam cada IES) e o clima organizacional (padrões do quotidiano organizacional que são partilhados pelos membros da IES). Todos estes conceitos interagem e influenciam o desempenho, os resultados académicos e o grau de envolvimento e compromisso dos estudantes com a IES. As variáveis organizacionais dividem-se em dois grandes grupos: (1) *estruturas, políticas e práticas internas*: neste subgrupo de variáveis organizacionais incluem-se os indicadores que dizem respeito ao tamanho da instituição, às formas de controlo exercido, à comunicação institucional praticada, à justiça na aplicação de políticas e regras, à visão do estudante por parte da IES, à sua missão, às práticas de acompanhamento e auscultação dos estudantes, aos mecanismos de apoio aos estudantes (tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, entre outros), à qualidade da estrutura física da IES (instalações), à participação dos estudantes na tomada de decisão organizacional, aos serviços académicos e aos serviços de ação social (serviços de alimentação, saúde e apoio financeiro, entre outros); (2) *programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares*: Este subconjunto inclui o currículo pretendido, isto é, as experiências curriculares formalmente veiculadas, o currículo promulgado, ou seja, o currículo efetivamente posto em prática, e o currículo recebido, que diz respeito às experiências dos estudantes com o currículo e em contexto de sala de aula, e que corresponde às perceções e experiências dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Deste *cluster* de variáveis organizacionais fazem, ainda, parte a oferta, por parte da IES, de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social dos estudantes.

A quarta e última componente básica do modelo de análise refere-se às **condicionantes individuais**; estas reportam-se às características do estudante quando este ingressa no ensino superior, ou seja, a variáveis intrínsecas. Com efeito, o estudante

transporta consigo, à entrada para este nível de ensino, uma bagagem pessoal e social, cujos traços poderão exercer uma influência relevante na interação que ele desenvolve com a instituição e na sua experiência global no ensino superior. Fazem parte deste extenso conjunto de variáveis o *background* sociofamiliar do estudante, os seus atributos e competências individuais e as expectativas que transporta consigo. Dentro deste conjunto de variáveis, destacam-se quatro dimensões: (1) *expectativas*: quando ingressam o ensino superior, os estudantes transportam consigo um conjunto de expectativas, opiniões e pontos de vista, fruto das suas interações passadas com outros atores significativos, individuais ou coletivos, e das suas próprias experiências anteriores. Trata-se, por um lado, de expectativas de desenvolvimento acadêmico e intelectual e, por outro, do ambiente que vão encontrar na IES, nomeadamente no que se refere à comunidade académica e social da IES e às aprendizagens – orientação para a aquisição de competências para o desenvolvimento da carreira; incluem-se aqui, também, as expectativas parentais relativamente à entrada e percurso de um dos seus filhos no ensino superior; (2) as *experiências e desempenhos prévios* no ensino secundário; (3) as *racionalidades da escolha* do ensino superior, da instituição e do programa de estudos; e (4) a *integração/adaptação* à IES e ao ensino superior.

Com a aplicação do modelo no terreno, pretende-se perceber que dinâmicas se estabelecem entre todas as variáveis que o compõem. Assim, com base no modelo de análise desenhado, definem-se as seguintes proposições de pesquisa (PP):

- 1) PP1 – A experiência do estudante integra várias vertentes, desde logo a componente académica, mas, também, a social e a funcional, que interagem entre si e se influenciam mutuamente para gerarem uma experiência global que influencia o sucesso do estudante.
- 2) PP2 – Decorrente da multiplicidade e complexidade das experiências dos estudantes, as suas representações do conceito de sucesso veiculam uma definição muito mais ampla, para além da restrita e objetiva do sucesso enquanto sinónimo de obtenção de uma classificação positiva e de um diploma.
- 3) PP3 – A experiência global do estudante pode ser modelada pelas ações e iniciativas promovidas pela IES.
- 4) PP4 – No entanto, as ações da IES não constituem a única influência, sendo que a bagagem pessoal transportada pelo estudante determina a forma como ele interage com a IES e com as oportunidades por ela apresentadas.

3.3. Pressupostos e convicções filosóficas

As opções metodológicas tomadas fundamentam-se no nosso posicionamento subjetivo no que se refere à investigação científica e à construção do conhecimento no âmbito de análise em que se pretende situar o nosso estudo. Este inscreve-se no paradigma qualitativo, segundo o qual a análise das interpretações das situações dos sujeitos envolvidos em determinado fenómeno social é fundamental para a compreensão desse mesmo fenómeno (Denzin & Lincoln, 2011). A pesquisa qualitativa facilita a exploração dos significados, motivações e experiências dos sujeitos, neste caso, em particular, as questões relacionadas com o desempenho académico dos estudantes. Por outro lado, neste processo de construção do conhecimento, é inegável que, para além dos informantes, também o investigador se encontra, ele próprio, “ligado” ao seu objeto de estudo, ao constituir a sua própria compreensão, mobilizar as suas convicções e definir as suas orientações concetuais. A impossibilidade da assunção de uma posição de afastamento e de total exterioridade do investigador em relação ao seu objeto de estudo torna-o, também, parte ativa nesta construção do conhecimento (Miles & Huberman, 1994).

Do ponto de vista epistemológico, e de forma concomitante com a razão anterior, a opção por esta abordagem metodológica prende-se com o construcionismo. Esta escola de pensamento critica e desconstrói, por um lado, a posição epistemológica que defende a existência de um conhecimento válido como expressão direta e fiel da realidade, e, por outro lado, assume que esta é independente dos indivíduos (Ibañez, 1994). Em contraposição, o construcionismo advoga que o mundo social é percebido como uma consequência da representação e interações sociais estabelecidas entre os sujeitos que o constituem (Berger & Luckmann, 1966)²⁶, cujas perspetivas subjetivas assumem importância fundamental na compreensão de um determinado fenómeno social (Denzin & Lincoln, 2011). Ou seja, aquilo que é percebido e vivenciado pelos sujeitos não é, nunca, um reflexo direto das condições ambientais, mas pode ser perspetivado como uma leitura específica que os sujeitos fazem dessa realidade, mediada pelas suas lentes

²⁶ A obra de Berger e Luckmann, *The social construction of reality* (1966), introduziu o conceito de construção social nas Ciências Sociais. Segundo os autores, os indivíduos e grupos em interação num determinado sistema social formam, com o tempo, conceitos ou representações mentais das ações de cada indivíduo ou grupo que compõem esse sistema, acabando estes conceitos por ser incorporados nos papéis desempenhados pelos atores em relação. Quando estes papéis são disponibilizados e assumidos pelos outros membros da sociedade, diz-se que as interações recíprocas são institucionalizadas. Neste processo, as concepções e crenças dos indivíduos acerca da realidade passam a integrar o tecido institucional da sociedade. Desta forma, os autores defendem que a realidade social é socialmente construída.

históricas, culturais e linguísticas. Assim, não pode falar-se da existência de *conhecimento*, mas sim de *conhecimentos* (Willig, 2001). Nesta perspectiva, como argumentam King e Horrocks (2010), a realidade social é construída através da linguagem, que expressa versões particulares do conhecimento, resultando das interações sociais, mediadas pela própria linguagem. Os investigadores surgem, assim, como coprodutores do conhecimento, sustentando os autores que tal pressupõe uma postura conscientemente crítica e reflexiva.

De acordo com Crotty (1998), o processo investigativo é composto por quatro elementos básicos: epistemologia, perspectiva teórica, metodologia e métodos. De forma sintética, diremos que a epistemologia é a teoria do conhecimento que define que tipo de conhecimento é legítimo e possível; a perspectiva teórica refere-se ao posicionamento filosófico que informa a metodologia, fornecendo, deste modo, um contexto para o processo e servindo de base à sua lógica e critérios; a metodologia diz respeito à estratégia, plano de ação e arquitetura que subjaz à escolha e utilização de determinado(s) método(s) em particular; e, finalmente, os métodos são as técnicas ou procedimentos de que o investigador se socorre para recolher e analisar os dados referentes a uma determinada pergunta ou hipótese de pesquisa (Feast & Melles, 2010).

3.4. Estratégia de investigação

Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.

Albert Einstein

Alinhada com o posicionamento filosófico assumido está a escolha da estratégia de investigação para o presente estudo, que assume um cariz qualitativo, com recurso à metodologia do estudo de casos múltiplos. Esta opção tem subjacentes diversas ordens de razão. Desde logo, a pesquisa qualitativa permite a obtenção de um nível aprofundado e detalhado de compreensão dos fenómenos estudados no seu próprio contexto, tendo como base as perceções dos atores nele implicados (Denzin & Lincoln, 2011; Hancock, 1998; Lichtman, 2013; Silverman, 2000; Yin, 2015). Especificamente, no âmbito do presente estudo, esta abordagem metodológica justifica-se pelos objetivos que o norteiam, e que têm que ver com o propósito, como foi, já, referido, de contribuir para a construção de conhecimento que permita ao sistema de ensino superior português melhor conhecer a

sua população, ou, melhor dizendo, os principais fatores que interferem no desempenho e, em última análise, no sucesso dos seus estudantes.

Denzin e Lincoln (1994) apresentam uma definição bastante abrangente e completa de pesquisa qualitativa. Os autores descrevem-na como sendo

[...] de focalização multi-método, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista do assunto em estudo. Tal significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas nos seus cenários naturais, procurando perceber ou interpretar os fenómenos em termos dos significados que os sujeitos lhes atribuem. A pesquisa qualitativa envolve a utilização e recolha de um conjunto de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspeção, história de vida, entrevista, observação, textos históricos [...] e visuais – que descrevem a rotina e momentos problemáticos e significado na vida das pessoas (p. 2).

Do mesmo modo, Strauss e Corbin (1998) referem-se à pesquisa qualitativa como sendo responsável pela produção de resultados não obtidos por via de procedimentos estatísticos, ou seja, de resultados ligados “à vida dos indivíduos, às experiências por si vivenciadas, comportamentos, emoções e sentimentos, bem como ao funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenómenos culturais e interações entre nações” (pp. 10-11). Segundo os autores, neste tipo de abordagem metodológica, sendo certo que alguns dados poderão ser quantificados, a maior parte da análise é de natureza interpretativa, e esta metodologia é, usualmente, utilizada para explorar áreas de estudo sobre as quais o conhecimento é, ainda, reduzido, ou para “obter detalhes sobre fenómenos tais como sentimentos, através de processos e emoções não fáceis de extrair ou apreender através de metodologias de pesquisa mais convencionais” (Strauss & Corbin, 1998, p. 11).

A pesquisa qualitativa é, então, multi-método porque pode tirar partido de uma gama variada de métodos e técnicas de observação e análise dos fenómenos; é interpretativa, pois os investigadores qualitativos assumem e reconhecem que a interpretação é fundamental para a descoberta dos significados construídos pelos atores; é naturalística, pois trata-se de um tipo de investigação que decorre no contexto natural dos acontecimentos, ou seja, nos cenários onde as pessoas vivem e interagem (Abrams, 2010; Denzin & Lincoln, 1994; Lichtman, 2013).

Savenye e Robinson (1996) definem pesquisa qualitativa como a “[...] pesquisa dedicada a desenvolver uma compreensão dos sistemas humanos, sejam eles de pequena

ou de grande dimensão” (p. 1046). Deste modo, a pesquisa qualitativa procura conhecer e descrever, em profundidade, opiniões e comportamentos humanos, estudando-os no seu contexto natural, na “vida real” (Miles & Huberman, 1994, p. 19), sem manipular, de forma intencional, o ambiente em que eles ocorrem. Assume-se, então, como uma ferramenta fundamental para a investigação que pretende trabalhar no domínio da significação da experiência humana (Fonte, 2005). Os investigadores qualitativos estudam os seres humanos e os seus comportamentos nos seus próprios territórios. Estes, na qualidade de sistemas abertos, estão em constante dinâmica e evolução, num processo de mudança constante. Na verdade, a investigação qualitativa preocupa-se, fundamentalmente, com o *significado*, ou seja, com a forma como os seres humanos percebem o mundo e vivenciam os acontecimentos (Willig, 2001; Merriam, 2009). Segundo Savenye e Robinson (1996), o ser humano é responsável pela construção da sua própria realidade, e a compreensão dos seus comportamentos poderá basear-se nas suas próprias percepções e justificações para esses comportamentos. Verificam-se, não raras vezes, cenários de “múltiplas realidades” (Savenye & Robinson, 1996, p. 1046) construídas pelos sujeitos acerca de um determinado contexto (Erlingsson & Brysiewicz, 2013). Trata-se, na perspetiva de Miles e Huberman (1994), de uma tentativa, por parte do investigador, de apropriar-se dos dados sobre as percepções dos atores “de dentro para fora”. Melhor dizendo, esta tentativa coloca os atores no centro do processo e procura a obtenção de uma visão holística da problemática em estudo de forma sistémica, abrangente e integrada.

Por seu lado, o investigador torna-se, também, ele próprio, parte da realidade estudada. Interage de forma quase íntima com os sujeitos do seu estudo e fica ligado às suas formas de interpretar a realidade, assumindo-se, deste modo, como o principal instrumento da recolha de dados (Merriam, 2009). Em consequência, é lícito afirmar que a investigação qualitativa produz resultados que não são possíveis de serem obtidos com base na quantificação ou em outros procedimentos estatísticos. Ao contrário, apresenta resultados apoiados em dados recolhidos através de um procedimento interpretativo, estreitamente ligado à própria subjetividade do investigador (Fonte, 2005). Assim sendo, o propósito maior da investigação qualitativa é o de “[...] atingir uma compreensão da forma como as pessoas dão sentido às suas vidas, delinear o processo (mais do que o resultado ou produto) de construção de significado e descrever a forma como as pessoas interpretam as suas vivências” (Merriam, 2009, p. 14).

Na investigação qualitativa, ao contrário do que se verifica nos estudos de natureza experimental, a construção do diagnóstico do estudo emerge, frequentemente, à medida

que as suas diferentes fases são colocadas no terreno, verificando-se, por parte do investigador, um exercício constante de redefinição dos métodos e das questões. Do mesmo modo, ao estudar uma realidade em constante dinâmica, o investigador poderá ter de alterar as fronteiras do seu estudo, à medida que novas questões e tópicos surgem (Fonte, 2005; Savenye & Robinson, 1996). Com efeito, os investigadores qualitativos não trabalham, habitualmente, com variáveis definidas claramente por si antes de se iniciar a investigação, já que aquilo que lhes interessa são os significados atribuídos à realidade pelos próprios sujeitos, “objeto” do estudo. Deste modo, ao trazer para a investigação variáveis inteiramente preconcebidas, o investigador qualitativo iria incorrer no risco de impor os seus próprios significados e limitar a identificação de significados atribuídos pelos sujeitos ao fenómeno em estudo (Willig, 2001). Na verdade, o objetivo da pesquisa qualitativa não é o de generalizar os resultados que obtém, mas, antes, descrever e, na medida do possível, interpretar acontecimentos e experiências (Crabtree & Miller, 1999). Neste sentido, não procura predizer, mas, antes, atribuir um significado à forma como os sujeitos se posicionam perante uma determinada situação, acontecimentos ou atitudes e comportamentos sociais de outros atores.

Mack, Woodsong, Macqueen, Guest & Namey (2005) apresentam uma sistematização interessante das diferenças substanciais entre as abordagens quantitativa e qualitativa. De acordo com os autores, enquanto a primeira abordagem procura confirmar hipóteses acerca de fenómenos, utiliza instrumentos mais rígidos na obtenção e categorização das respostas e recorre a métodos altamente estruturados, tais como inquéritos por questionário e observação estruturada, a segunda abordagem procura explorar fenómenos, recorrendo a instrumentos que permitem um estilo mais flexível e iterativo na extração e categorização das respostas. Os métodos utilizados são semiestruturados e destacam-se, de entre eles, as entrevistas em profundidade, os grupos de foco e a observação participante. Por outro lado, os objetivos analíticos da abordagem quantitativa prendem-se com a quantificação da variação, a predição de relações causais e a descrição das características de uma população. Ao contrário, a abordagem qualitativa preocupa-se com a descrição e a explicação da variação, das relações e das experiências individuais. Destacam-se, ainda, como principais divergências entre as duas abordagens, as que se situam ao nível da flexibilidade no desenho do estudo. Com efeito, na abordagem quantitativa, o desenho do estudo é estável desde o início até ao fim, as respostas dos participantes não influenciam ou determinam o modo como e quais as questões que o investigador vai colocar de seguida e o desenho do estudo está sujeito a suposições e condições estatísticas. Inversamente, na abordagem qualitativa, alguns aspetos do estudo

são flexíveis (por exemplo, a junção, a exclusão ou a alteração de algumas questões do guião da entrevista), as respostas dos participantes afetam o modo como e quais as questões o investigador vai colocar de seguida e o desenho do estudo é iterativo, isto é, a recolha dos dados e as perguntas de pesquisa são ajustadas de acordo com a evolução da investigação (Mack *et al.*, 2005; Sufian, 2015).

Com efeito, a pesquisa qualitativa envolve descrições muito detalhadas e ricas de comportamentos e opiniões humanas (Savenye & Robinson, 1996). Poderá argumentar-se que esta metodologia é criticada pelo facto de os estudos que a utilizam não serem, necessariamente, representativos da realidade, sofrendo de limitações ao nível da generalização dos resultados. Porém, é importante enfatizar que o propósito dos estudos que utilizam a metodologia qualitativa não é, precisamente, o de atingir resultados generalizáveis, mas, antes, de descrever e estudar uma situação particular e específica (Hancock, 1998). Com efeito, a pesquisa qualitativa não está preocupada com a determinação de causa e efeito, com a predição ou a descrição; ao contrário, preocupa-se com e está interessada em desvelar o significado de um determinado fenómeno, isto é, em “[...] compreender a forma como as pessoas interpretam as suas experiências, como constroem os seus mundos e qual o significado que atribuem às suas experiências” (Merriam, 2009, p. 5).

Tendo, então, em conta o nosso posicionamento filosófico e os objetivos que norteiam o nosso estudo, e no que se refere à investigação científica e à construção do conhecimento, bem como o universo de estudo que elegemos, considerámos que a pesquisa qualitativa é a que melhor serve os propósitos do presente estudo. Assim, partimos da metodologia do estudo de casos múltiplos para procurar obter a compreensão das representações que os atores institucionais possuem da problemática em estudo. Na base da opção por esta metodologia está o pressuposto, defendido por Baxter e Jack (2008), de que esta abordagem metodológica facilita a exploração de um fenómeno no contexto em que o mesmo ocorre, com recurso a um conjunto variado de fontes de recolha de dados. Deste modo, a realidade estudada não é apreendida apenas através de uma, mas de diversas lentes, permitindo ao investigador obter as diversas facetas do fenómeno em estudo, numa lógica de construção da realidade. O método de estudo de casos é utilizado numa variedade de circunstâncias e situações, e emerge da necessidade do investigador de obter a compreensão de fenómenos sociais complexos, permitindo-lhe obter uma visão holística dos mesmos (Yin, 2014). Esta abordagem metodológica deve ser considerada: (i) quando o estudo se preocupa em responder às questões “como” e

“porquê”; (ii) quando o investigador não consegue manipular o comportamento dos sujeitos em estudo; (iii) quando o investigador pretende abranger, no seu estudo, as condições contextuais por acreditar que elas assumem relevância para o fenómeno em estudo; e (iv) quando não existem fronteiras claras entre o fenómeno e o contexto (Yin, 2014; Baxter & Jack, 2008).

A presente investigação insere-se na lógica de um estudo de casos múltiplos (Yin, 2014), ao analisarem-se quatro instituições de ensino superior, o que, por um lado, permitiu a obtenção de uma compreensão do fenómeno em estudo no seio de cada uma das instituições e, por outro, possibilitou a comparação entre tipos institucionais, representados em cada um dos subsistemas do ensino superior português, tendo em atenção a dimensão de cada instituição. A Figura 16 ilustra as opções metodológicas tomadas e o percurso investigativo seguido.



Figura 16. Opções metodológicas e percurso investigativo

3.5. Seleção dos casos e da amostra de participantes

A elaboração da amostra, na investigação qualitativa, constitui um tópico gerador de alguma confusão para os investigadores, que utilizam, nos seus estudos, o modelo hipotético-dedutivo²⁷. Segundo Marshall (1996), esta situação está, em grande medida, relacionada com os equívocos sobre os objetivos da análise qualitativa, a qual está mais preocupada com a compreensão de fenómenos humanos complexos do que com a generalização dos resultados.

Não existem regras claramente definidas para a dimensão das amostras qualitativas. Todavia, a construção de amostras utiliza, normalmente, números reduzidos, pois o objetivo é produzir análises em profundidade e detalhe. Este tipo de análise visa obter dados relevantes sobre um fenómeno particular (Patton, 2002), e não obter resultados generalizáveis ao universo (Leung, 2015; Marshall, 1996; Myers, 2000). Deste modo, a dimensão apropriada de uma amostra em pesquisa qualitativa é alcançada quando os dados obtidos permitem responder adequadamente à questão de partida (Mason, 2010; Marshall, 1996). Consequentemente, é comum que a dimensão da amostra vá tomando forma à medida que o estudo progride, até que não surjam dos dados novas categorias, temas ou explicações, momento em que é atingida a saturação teórica e empírica (Auerbach & Silverstein, 2003; Mason, 2010; Marshall, 1996). Neste quadro, o desenho do estudo é, necessariamente, flexível, iterativo e deve prever alterações, ajustamentos e adaptações, permitindo uma abordagem cíclica da amostragem, recolha, análise e interpretação de dados. Assim, a amostra qualitativa é elaborada, não de forma aleatória, mas de forma intencional (Sufian, 2015; Tuckett, 2004). Efetivamente, nas amostras intencionais, as unidades de estudo são selecionadas de forma deliberada, com o intuito de refletirem as características dos sujeitos ou grupos em estudo. Estas amostras possuem determinadas especificidades e propriedades que irão permitir uma compreensão aprofundada dos temas que estão a ser investigados (Ritchie, Lewis & Elam, 2003).

Embora a avaliação da qualidade de uma amostra qualitativa constitua um processo complexo, existe um conjunto de critérios consensuais na literatura que pode orientar esta avaliação. Abrams (2010), por exemplo, baseada num estudo de Miles e Huberman (1994), apresenta os seguintes como sendo os critérios mais relevantes na avaliação de uma amostra qualitativa: (1) a estratégia de amostragem deve possuir relevância para o quadro

²⁷ O método hipotético dedutivo produz conceitos sistémicos, hipóteses deduzidas e um modelo teórico (Quivy & Campenhaut, 2005).

conceitual e questões da investigação; (2) a amostra deve ser capaz de gerar informação relevante sobre o tipo de fenómeno em estudo; (3) deve produzir descrições e explicações credíveis; (4) deve cumprir os princípios éticos; e (5) deve ser exequível. Por outro lado, Lincoln e Guba (1985) defendem que, para que uma investigação qualitativa seja rigorosa e fiável, deve cumprir os critérios de credibilidade (na medida em que os resultados representam uma interpretação conceitual credível); transferibilidade (os resultados são passíveis de serem aplicados noutros contextos); fiabilidade (os resultados são consistentes, resultam de um processo integrado de recolha e análise de dados e produção de teoria e poderão ser replicados); e confirmabilidade (ou seja, os resultados da pesquisa são suportados pelos dados recolhidos).

Em termos gerais, a revisão da literatura permite afirmar que a *amostra intencional* e a *amostra teórica* constituem as principais categorias definidoras da amostragem em pesquisa qualitativa. Na elaboração da amostra intencional, o investigador utiliza o seu julgamento relativamente a quem irá constituir o melhor informante possível e fornecer a melhor perspetiva sobre o fenómeno em estudo. As estratégias utilizadas na produção da amostra teórica são desenvolvidas de forma iterativa, com base em propriedades e categorias que vão emergindo durante o processo de recolha e análise dos dados. Embora possa ser estabelecida esta distinção, as fronteiras que separam estas duas estratégias de amostragem são débeis, na medida em que uma amostra teórica, embora sendo desenhada na fase inicial do estudo, pode sofrer alterações e ajustamentos no decorrer do mesmo, e a amostra teórica apresenta sempre algum nível de intencionalidade (Abrams, 2010; Palinkas *et al.*, 2015). Com efeito, ao utilizar a amostra teórica e intencional, o investigador assume uma postura reflexiva e toma decisões na sequência e em resultado dos dados empíricos, bem como dos desenvolvimentos teóricos que vão ocorrendo no estudo. O processo assume, assim, a natureza iterativa da pesquisa qualitativa (Guetterman, 2015).

O ensino superior português constitui o universo de estudo desta pesquisa. Conforme se referiu aquando da caracterização do ensino superior em Portugal (Cf. Capítulo 1), este é, sob o ponto de vista analítico, um sistema binário, composto pelos subsistemas universitário e politécnico. Este nível de ensino é ministrado, em cada um dos subsistemas, por instituições de ensino superior públicas e privadas ou cooperativas. Para o presente estudo, selecionaram-se IES de ambos os subsistemas (universitário e politécnico), de carácter público. A razão pela qual foram escolhidas, para participarem no estudo, apenas IES do subsistema público do ensino superior português prende-se, fundamentalmente,

com a assunção de que os seus modos de funcionamento são semelhantes, permitindo, desta forma, a comparabilidade entre os resultados obtidos no terreno. Deste modo, foram estudadas quatro IES, que compõem a amostra de casos de estudo. Tendo por base a questão de investigação e os objetivos que norteiam o presente trabalho, bem como os pressupostos teóricos que, de forma breve, acabámos de enunciar, a seleção destes casos assume os seguintes critérios:

- 1) *Subsistema de ensino superior.* Foram estudadas IES de ambos os subsistemas de ensino, i.e., o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico público (ver Quadro 12).
- 2) *Natureza da IES.* As quatro IES estudadas possuem diferentes características, de acordo com a sua história e dimensão. Deste modo, a amostra é composta por uma universidade clássica, uma universidade nova, um instituto politécnico de grande dimensão e um instituto politécnico de pequena dimensão²⁸ (ver Quadro 13).

Quadro 13. Casos de estudo

Subsistema de ensino		Instituição de ensino superior
Ensino superior público	Universitário	1 Universidade clássica
		1 Universidade nova
	Politécnico	1 Instituto Politécnico de grande dimensão
		1 Instituto Politécnico de pequena dimensão

A seleção destas quatro IES tem subjacente a preocupação de procurar obter a representação dos diversos atores institucionais que compõem diferentes realidades institucionais sobre a problemática do desempenho e sucesso dos estudantes, bem como tentar perceber se existem diferentes representações deste fenómeno conforme os distintos campos institucionais. Dentro de cada uma das quatro IES selecionadas para o estudo, foram inquiridos diferentes atores institucionais: 1) os estudantes, figuras centrais no presente estudo; e 2) os líderes institucionais, entendidos como todos os atores com algum grau de influência nas decisões institucionais, quer sejam responsáveis da

²⁸ A dimensão dos institutos politécnicos refere-se ao número de estudantes e à oferta formativa das instituições.

instituição, quer representantes dos estudantes ou presidentes de associações de estudantes.

Relativamente à construção da amostra de participantes dentro dos casos selecionados, esta teve na sua base os seguintes critérios objetivos:

- 1) *Natureza do curso*. Dado que um dos tópicos em análise diz respeito à persistência e fidelização dos estudantes à IES, na construção da amostra, consideraram-se cursos de licenciatura e de mestrado, na tentativa de perceber as razões que levam os estudantes a prosseguir os seus estudos ao nível do 2.º ciclo na mesma IES ou, no caso de não terem concluído a sua licenciatura naquela instituição, quais as razões que os levaram a optar por aquela IES em particular para a prossecução dos seus estudos avançados.
- 2) *Natureza do conhecimento*. Neste estudo, partindo da classificação do conhecimento proposto por Becher e Trowler (2001), foi selecionado um curso de licenciatura e mestrado (ou, em alguns casos, de mestrado integrado) de cada um dos agrupamentos disciplinares: *hard-pure*, *soft-pure*, *hard-applied* e *soft-applied* (ver Quadro 14). Este critério aplica-se apenas ao subsistema universitário, dado que o subsistema politécnico não ministra cursos com mestrado integrado.

Quadro 14. Classificação do conhecimento e agrupamento disciplinar

AGRUPAMENTOS DISCIPLINARES	NATUREZA DO CONHECIMENTO
Ciências puras (e.g. física): “hard-pure”	Cumulativo; Atomista; Preocupado com universalidades, quantidades, simplificação; Impessoal, desprovido de valor; Critérios claros para a verificação e a obsolescência do conhecimento; Consenso relativamente às questões significativas a abordar, atualmente e no futuro; Resulta em descoberta/explicação.
Humanidades (e.g. história) e ciências sociais puras (e.g. antropologia): “soft-pure”	Reiterativo; Holístico; Preocupado com particularidades, qualidades, complexificação; Pessoal, provido de valor; Disputa sobre os critérios para a verificação e a obsolescência do conhecimento; Ausência de consenso relativamente às questões significativas a abordar; Resulta em compreensão/interpretação.
Tecnologias (e.g. engenharia mecânica): “hard-applied”	Intencional; Pragmático; Preocupado com o domínio do ambiente físico; Aplica abordagens heurísticas; Utiliza abordagens qualitativas e quantitativas; Os critérios para julgamento são intencionais, funcionais; Resulta em produtos/técnicas.
Ciências sociais aplicadas (e.g. educação, direito, gestão): “soft-applied”	Funcional; Utilitário; Preocupado com o aperfeiçoamento da prática profissional; Utiliza, em grande medida, os estudos de caso e a jurisprudência; Resulta em protocolos/procedimentos.

Fonte: Adaptado de Becher e Trowler (2001).

Na seleção dos entrevistados, foi, também, tida em consideração a distribuição dos estudantes por subsistema de ensino e por sexo (ver Quadro 15). Pretende-se que número e sexo dos estudantes inquiridos reflita, assim, o panorama nacional em termos de percentagem e género dos estudantes por subsistema de ensino. Todavia, tendo em conta a pequena dimensão da amostra – dada a sua natureza qualitativa –, a diferença entre o número de homens e mulheres a frequentar o ensino superior acabou por ser equivalente. Optou-se, assim, por utilizar o critério da paridade, isto é, os estudantes do sexo feminino e masculino foram considerados em igual número na construção da amostra.

Quadro 15. Alunos matriculados no ensino superior: por subsistema de ensino e sexo

Universitário						Politécnico					
Homens		Mulheres		Total		Homens		Mulheres		Total	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
110.397	47,1	123.976	52,9	234.373	100,0	51.926	45,0	63.359	55,0	115.285	100,0

Fonte: PORDATA (2016).

Nota: Dados relativos a 2015.

Do mesmo modo, não se considerou a diferença em termos de distribuição entre subsistemas de ensino, em virtude de esta diferença não ter peso na amostra elaborada para o presente estudo (ver Quadro 16).

Quadro 16. Alunos matriculados no ensino superior por subsistema de ensino

SUBSISTEMA DE ENSINO					
UNIVERSITÁRIO		POLITÉCNICO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
234.373	67,0	115.285	33,0	349.658	100

Fonte: PORDATA (2016).

Nota: Dados relativos a 2015.

Após cumpridos todos os critérios considerados pertinentes no processo de construção da amostra, procedeu-se à distribuição final dos entrevistados por caso de estudo (ver Quadro 17).

Quadro 17. Distribuição dos entrevistados por caso de estudo

Casos	Estudantes entrevistados			Líderes institucionais e representantes dos entrevistados	
	Nível de ensino	Natureza do conhecimento	N	Líder	N
Universidade Clássica	Licenciatura	Hard-Pure	2	Vice/Pró-reitor	2
		Hard-Applied	2	Provedor do Estudante ²⁹	1
		Soft-Pure	2	Representante dos estudantes no Conselho Pedagógico (CP)	1
		Soft-Applied	1	Presidente da Associação de Estudantes (AE)	1
	Mestrado	Hard-Pure	2		
		Hard-Applied	2		
		Soft-Pure	1		
		Soft-Applied	2		
Universidade Nova	Licenciatura	Hard-Pure	1	Vice/Pró-reitor	1
		Hard-Applied	2	Provedor do Estudante	1
		Soft-Pure	2	Representante dos estudantes no CP	1
		Soft-Applied	2	Presidente da AE	1
	Mestrado	Hard-Pure	--		
		Hard-Applied	2		
		Soft-Pure	2		
		Soft-Applied	2		
Instituto Politécnico de grande dimensão	Licenciatura	Hard-Pure	--	Vice-Presidente	2
		Hard-Applied	--	Provedor do Estudante	1
		Soft-Pure	2	Representante dos estudantes no CP	1
		Soft-Applied	2	Presidente da AE	1
	Mestrado	Hard-Pure	--		
		Hard-Applied	--		
		Soft-Pure	2		
		Soft-Applied	2		
Instituto Politécnico de pequena dimensão	Licenciatura	Hard-Pure	--	Vice-Presidente	1
		Hard-Applied	1	Provedor do Estudante	1
		Soft-Pure	--	Representante dos estudantes no CP	1
		Soft-Applied	2	Presidente da AE	1
	Mestrado	Hard-Pure	--		
		Hard-Applied	--		
		Soft-Pure	--		
		Soft-Applied	2		
TOTAL			40		18

²⁹ A figura do Provedor do Estudante foi introduzida no ensino superior português pelo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES – Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), que, no seu Art.º 25, estipula que “Em cada instituição de ensino superior existe, nos termos fixados pelos seus estatutos, um provedor do estudante, cuja acção se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas”. Este órgão tem como missão fundamental a promoção e defesa dos direitos e interesses dos estudantes no contexto da vida universitária.

Ao inquirirmos os estudantes filiados nas várias áreas de conhecimento das quatro IES que integram o estudo de casos, pretendemos, como já referimos, (1) obter as suas percepções sobre a forma como significam a sua experiência académica; (2) quais as condições que representam como as mais apropriadas para o sucesso do seu desempenho, por forma a atingirem os objetivos que traçaram quando ingressaram no ensino superior; e, finalmente, (3) quais os obstáculos que, do seu ponto de vista, dificultam o seu desempenho académico.

Por seu lado, no que se refere às figuras ou líderes institucionais, estes poderão ser divididos nos seguintes subgrupos:

1. Responsável institucional pelas áreas de Formação, Organização e Atividades Académicas e Estudantes³⁰. Pretendeu-se identificar as preocupações, por parte da liderança institucional, no que se refere à oferta de condições para a integração académica e social dos estudantes e da melhoria do seu desempenho académico.
2. Provedor do Estudante. Procurou-se, por um lado, caracterizar e perceber a função deste órgão e, por outro, identificar as ações levadas a cabo no sentido do fomento da integração académica e social dos estudantes e do encaminhamento, para os órgãos competentes, dos seus problemas e dificuldades.
3. Presidentes das Associações de Estudantes. Pretendeu-se perceber as funções deste órgão, bem como qual o seu papel na integração académica e social e no suporte à resolução de problemas apresentados pelos estudantes.
4. Representante dos estudantes no CP. Procurou-se caracterizar o papel e a função deste representante dos estudantes junto dos órgãos de gestão institucional, bem como a forma como se materializa esta relação entre estudantes e instituição.

Cada uma das narrativas dos entrevistados foi sujeita a codificação, a fim de se manter o anonimato de cada participante individual, bem como da instituição da qual faz

³⁰ Dependendo da instituição, esta figura é consubstanciada na pessoa do Vice-Reitor (no caso das universidades) ou do Vice-Presidente (no caso dos Institutos Politécnicos) para a área dos Estudantes ou área Académica.

parte³¹. Os códigos identificativos descritos nos Apêndices 1A e 1B são utilizados na identificação dos entrevistados (líderes institucionais e estudantes, respetivamente) no momento da apresentação e discussão dos resultados.

Com vista à constituição da amostra e à obtenção da colaboração dos estudantes, foram estabelecidos contactos prévios com os diretores dos cursos respetivos, no sentido de procurar obter-se as listas com endereço eletrónico dos estudantes. Optámos por esta forma de abordagem por nos parecer ser a menos invasiva. Este pedido foi sempre acompanhado por um texto explicativo dos objetivos do estudo e da metodologia de recolha de dados, bem como pela autorização do Reitor/Presidente da IES para a realização do estudo naquela instituição. Esta etapa mostrou-se, na verdade, particularmente complexa. As informações foram relativamente difíceis de obter, pois, ou, simplesmente, não obtínhamos resposta à nossa solicitação ou, sendo a mesma positiva, os próprios estudantes não respondiam ao desafio. Assim, a estratégia utilizada para ultrapassar este obstáculo consistiu em solicitar, junto dos estudantes que iam sendo inquiridos, contactos de colegas que pudessem estar disponíveis para participar no estudo. Deste modo, adotou-se uma estratégia na construção da amostra que consiste num procedimento amostral segundo o qual o investigador tem acesso aos informantes através de outros informantes, processo que dá origem a um efeito “bola de neve” como designação deste procedimento (Heckathorn, 2011; Noy, 2008). A técnica de amostragem designada por bola de neve permite ao investigador localizar informantes-chave detentores de informação rica sobre o tema em estudo (Patton, 1990) ou informantes/populações de difícil acesso (Handcock & Gile, 2011).

3.5.1. Caraterização das IES em estudo

Neste estudo, a população selecionada estava vinculada a quatro instituições de ensino superior público, de ambos os subsistemas do ensino superior: duas universidades (uma clássica e uma nova) e dois institutos politécnicos (um de grande dimensão e outro de pequena dimensão³²). Ao serem selecionadas instituições com diferentes caraterísticas,

³¹ A justificação para o facto de mantermos o anonimato das IES estudadas ao longo deste relatório prende-se com a circunstância de a autorização solicitada por nós para levarmos a efeito a investigação em cada uma das IES não ter contemplado a divulgação da sua identidade.

³² Conforme referido anteriormente, entende-se, aqui, a dimensão enquanto número de estudantes a frequentar as instituições. Optou-se por esta distinção no que se refere aos institutos politécnicos, uma vez que não poderia aplicar-se o critério utilizado para as universidades (nova/clássica), dado que a criação dos institutos politécnicos em estudo está separada por apenas nove anos.

procurou assegurar-se a heterogeneidade dos dados, através de um previsível contraste de experiências e realidades.

As instituições selecionadas situam-se na região Norte de Portugal continental. O critério que presidiu à escolha de instituições com esta inserção foi o da sua proximidade geográfica para a investigadora. Tal não impediu que os critérios de seleção das instituições fossem integralmente cumpridos, pois, na área geográfica referida, existem os quatro tipos de instituições eleitos para fazerem parte do estudo (universidade clássica, universidade nova, instituto politécnico de grande dimensão e instituto politécnico de pequena dimensão).

Neste ponto, procedemos a uma caracterização das instituições de ensino superior nas quais decorreu o presente estudo. Esta caracterização apresenta, quando existente, informação referente aos seguintes itens: (i) surgimento da instituição; (ii) número de estudantes e de docentes; (iii) missão institucional; (iv) organização; (v) oferta formativa; (vi) investigação & desenvolvimento; (vii) visão da instituição relativamente aos estudantes que acolhe; (ix) serviços disponibilizados aos estudantes; e (x) provedor do estudante.

3.5.1.1. Universidade Clássica (UC)

Com o fim recente da monarquia constitucional e o advento da 1.^a República, esta universidade foi oficialmente criada nos primeiros anos do séc. XX, surgindo na sequência da necessidade de aumentar a exígua rede de ensino superior então existente. Trata-se de uma das maiores universidades portuguesas, em termos de número de estudantes e corpo docente e não docente. De acordo com a informação institucional disponibilizada, a

[...] qualificação de excelência do corpo docente (76% dos docentes e investigadores ETI são doutorados) garante a elevada qualidade da formação desta instituição de ensino superior, que a torna numa das universidades portuguesas mais procuradas pelos candidatos ao Ensino Superior e uma das preferidas dos estudantes com as mais altas classificações escolares. Todos os anos, mais de 2.000 estudantes estrangeiros escolhem esta instituição de ensino superior para completar a sua formação superior” (Informação disponibilizada no sítio da instituição na Internet).

No que se refere às condições sociais oferecidas pela instituição aos seus estudantes, é preocupação desta universidade, claramente explicitada na sua mensagem institucional, “[...] a criação de condições para que cada membro da comunidade

académica se sinta bem no exercício das suas atividades na Universidade [...]”³³, assumindo a criação destas condições como “[...] uma obrigação do governo da instituição, não só pela consideração que é devida a cada um, mas também pelo benefício que daí resulta para a construção de um espírito institucional forte e coeso”³⁴, numa lógica de cumprimento da sua responsabilidade social e de melhoria da qualidade de vida e do bem-estar de todos os que fazem parte da comunidade académica. Desta forma, a instituição disponibiliza um conjunto alargado de apoios, dos quais se destacam, para referir apenas alguns, um guia completo e dispositivos para apoio à integração académica na instituição, uma base de dados com informações gerais, bolsas de estudo, atividades e inserção profissional para orientação do estudante, apoio médico para estudantes, dispositivos de apoio psicológico, desporto universitário, alojamento em residências universitárias, alimentação em cantinas universitárias, apoio ao estudante com deficiência ou necessidades educativas especiais, guia do estudante estrangeiro e dispositivos de apoio à inserção profissional.

Relativamente à oferta formativa, que está adequada ao modelo definido no âmbito do Processo de Bolonha, esta instituição oferece um amplo leque de cursos ao nível de licenciatura, mestrado e doutoramento, num total de mais de 700 cursos, distribuídos por cursos de Licenciatura (1.º ciclo), cursos de Mestrado Integrado, cursos de Mestrado (2.º ciclo), cursos de Especialização e estudos avançados, e Programas Doutorais (3.º ciclo). Esta universidade oferece, igualmente, um vasto conjunto de cursos de especialização e de estudos avançados, bem como diversos outros cursos na área da Educação Contínua, cursos de verão e Estudos Seniores.

À semelhança do que acontece nas restantes IES estudadas, também esta universidade possui a figura do Provedor do Estudante, que tem como missão principal a defesa e promoção dos direitos e interesses dos estudantes da instituição, através de uma atuação independente, imparcial e confidencial. O âmbito de atuação do Provedor do Estudante abrange todos os órgãos de governo, serviços e agentes da estrutura central da instituição, dos Serviços de Ação Social, das Faculdades e demais unidades orgânicas. Os estudantes podem, a título individual ou coletivo, apresentar ao Provedor queixas relacionadas com a ação ou omissão dos órgãos, serviços e agentes da universidade e das suas unidades orgânicas, bem como formular sugestões, nomeadamente no que se refere a questões pedagógicas ou relativas à ação social.

³³ Informação disponibilizada no sítio da instituição na Internet.

³⁴ *Idem*.

O exercício das funções do Provedor é definido pelo Regulamento do Provedor do Estudante da instituição, aprovado pelo Conselho Geral, e compete-lhe, num ambiente adequado a uma discussão tranquila, informal, independente, imparcial e confidencial, (i) procurar encontrar soluções para os problemas que lhe são trazidos pelos estudantes, decorrentes, designadamente, de situações administrativas, pedagógicas e sociais; (ii) estabelecer mediações entre as partes em conflito e procurar soluções para os problemas; (iii) apreciar as queixas e reclamações dirigidas pelos estudantes e emitir recomendações aos destinatários respetivos com vista à resolução da situação e à melhoria dos serviços; e (iv) ajudar a clarificar políticas e procedimentos institucionais, nomeadamente em termos da atividade pedagógica e da ação social escolar e recomendar as necessárias alterações.

A universidade em análise possui uma Associação de Estudantes por cada uma das unidades orgânicas, a qual, para além de assumir a representação dos estudantes nos órgãos de gestão daquelas unidades orgânicas, promove atividades em diversas áreas, desde a prestação de serviços (papellaria, centros de cópias) até à realização de diferentes atividades culturais, recreativas e desportivas.

3.5.1.2. Universidade Nova (UN)

Esta universidade é uma das instituições de ensino superior universitário denominadas de novas, em virtude de terem sido fundadas na sequência da reforma do ensino superior preconizada pela Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Esta lei, com o intuito de expandir e diversificar a rede de ensino superior português, esteve na base da criação de várias IES (universidades, institutos politécnicos e escolas de formação de professores integradas nos dois tipos de instituições). Ao pretender promover a democratização da educação, esta reforma (a designada Reforma Veiga Simão) pretendia, sobretudo, atingir o objetivo estratégico de democratizar a sociedade portuguesa.

Deste modo, esta universidade nova foi fundada no advento da democracia em Portugal, no norte do país. De acordo com o seu sítio na Internet, a instituição conta com quase 20.000 estudantes nos diferentes ciclos de estudos, mais de um milhar de doutorados no corpo de docentes e investigadores e uma estrutura técnico-administrativa com recursos humanos de apoio à investigação, docência e serviços externos. Ainda segundo a mesma fonte, entre os recursos que esta instituição disponibiliza à sua comunidade académica, incluem-se duas bibliotecas gerais, uma biblioteca clássica e uma biblioteca digital. A universidade dispõe, igualmente, de pavilhões desportivos, cantinas,

snack-bar, *grills*, restaurante e bares. A instituição possui, ainda, residências para estudantes, sendo o número de camas disponíveis bastante elevado, assim como serviços de Internet *wireless* de banda larga, salas de refeições, bares e cantinas, salas de estudo e de convívio e lavandaria.

A universidade alicerça a sua missão em princípios de liberdade, de pensamento crítico e de humanismo, sempre prosseguindo a construção e aplicação do conhecimento científico ao serviço da sociedade. Efetivamente, a instituição

[...] tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como fatores de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade (Informação disponibilizada no sítio da instituição na Internet).

É seu objetivo oferecer aos cidadãos uma formação de excelência, em termos éticos, culturais, científicos, artísticos, técnicos e profissionais. Nesta lógica, criou recentemente o seu Código de Conduta Ética, o qual estabelece uma afirmação de valores e um conjunto de normas que orientam a missão da instituição nas suas atividades de ensino e aprendizagem, de formação, de investigação científica e de interação com a sociedade, estando ancorada nos princípios éticos de equidade e justiça, do respeito pela dignidade humana e da responsabilidade pessoal e profissional. Com este Código de Conduta Ética, a instituição pretende dotar a sua comunidade académica de um conjunto de princípios éticos orientadores em conformidade com os princípios legais e estatutários que presidem à sua atividade.

Em termos da sua organização, esta universidade nova adotou um modelo de base matricial, que promove a interação entre as suas diversas unidades orgânicas, procurando a consecução dos projetos que concretizam a sua missão e objetivos e assegurando a eficiência na utilização dos seus meios e recursos. Por outro lado, estruturou-se organizacionalmente segundo diferentes tipos de unidades, que se distinguem pelos seus objetivos, estrutura, natureza e grau de autonomia – unidades orgânicas de ensino e investigação; unidades orgânicas de investigação; unidades culturais; e unidades de serviços. A universidade é composta por cerca de uma dezena de unidades de ensino e investigação, uma das quais possuindo especificidades decorrentes da sua natureza politécnica.

No que se refere à oferta formativa, a universidade oferece um vasto conjunto de cursos correspondentes aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de estudos, conducentes, respetivamente, à obtenção dos graus de licenciado, mestre ou doutor. Especificamente, oferece cursos de Licenciatura, cursos de Mestrado Integrado, cursos de Mestrado e cursos de Doutoramento. Para além destes ciclos de estudos, a universidade disponibiliza, ainda, uma grande variedade de cursos não associados à obtenção de um grau, nomeadamente cursos de formação especializada (formação ao nível do 2.º ciclo) e cursos de estudos avançados (formação ao nível do 3.º ciclo). Adicionalmente, a oferta formativa inclui, ainda, diversos cursos livres.

No que se refere à Investigação & Desenvolvimento, a universidade assume a produção de conhecimento científico como eixo estruturante da sua ação, perspetivando-a, também, como meio de valorização da sua oferta educativa e da interação com a sociedade. A investigação desenvolvida está organizada em centros de investigação, que se constituem como subunidades das unidades orgânicas de ensino e investigação. Atualmente, possui mais de três dezenas de centros de investigação financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), três dos quais integram Laboratórios Associados do Estado.

Para além de se preocupar com a promoção de um ensino e uma investigação de excelência, a instituição reconhece e apoia a valorização do conhecimento como uma componente fundamental da sua missão. Deste modo, a instituição fomenta a transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade através de parcerias com empresas, licenciamento de propriedade industrial e apoio à criação de novas empresas intensivas em conhecimento, denominadas empresas *spin-off*. Esta postura permite à instituição disponibilizar novos produtos, processos e serviços à sociedade, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento económico e para geração de emprego na região onde se insere.

A universidade aposta fortemente na internacionalização do ensino, possuindo parcerias sólidas com mais de 400 universidades estrangeiras e integrando um número muito significativo de redes de cooperação internacional. Aos estudantes de todos os ciclos de estudos que frequentam os cursos da instituição são oferecidas várias oportunidades para estudarem no estrangeiro, através de programas de intercâmbio internacional como o ERASMUS, entre outros. Assim, todos os anos cerca de 350 alunos da instituição vão estudar para universidades estrangeiras, sobretudo europeias. Quando já estão a terminar o curso, os estudantes destes programas de intercâmbio internacional têm, ainda, a possibilidade de realizar um estágio numa empresa de outro país da União Europeia, no

âmbito do Programa Leonardo da Vinci. Da mesma forma, são recebidos na instituição, anualmente, mais de 500 alunos estrangeiros.

Em termos da interação da instituição com os seus estudantes, a instituição assume como preocupação central, de acordo com o seu próprio discurso institucional, o bom acolhimento e integração dos estudantes na comunidade académica. Para isso, a instituição faz uma ampla sensibilização dos estudantes mais velhos para esta questão, e leva a efeito um conjunto de iniciativas – tais como visitas e sessões de acolhimento – com vista a facilitar a inserção dos novos estudantes na vida universitária.

A universidade disponibiliza, ainda, um conjunto alargado de atividades de índole cultural, associativa e desportiva. Os estudantes têm a possibilidade de se envolverem nestas atividades através das associações de cursos, tunas, grupos de teatro, de música popular, poesia e fados, para citar apenas algumas. A Associação Académica da universidade assegura, ainda, a organização de grandes eventos académicos, dos quais se destacam a Semana do Acolhimento aos novos estudantes. Adicionalmente, nesta lógica de integração dos estudantes na vida académica, é-lhes, ainda, disponibilizado apoio médico e psicológico, bem como o acesso à prática de mais de 40 modalidades desportivas. Para assegurar o cabal funcionamento destas atividades desportivas, existe nesta instituição um Departamento de Desporto e Cultura, com responsabilidade na dinamização cultural e desportiva, em cooperação com a Associação Académica.

Em termos de apoios financeiros, a instituição atribui bolsas de estudo, as quais constituem um apoio social direto aos estudantes economicamente desfavorecidos, cujos agregados familiares não consigam, por si só, fazer face aos encargos inerentes à frequência da universidade. Estas bolsas de estudo são cofinanciadas pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português no âmbito do Programa Operacional Potencial Humano (POPH).

À semelhança da maioria das IES portuguesas, esta instituição dispõe da figura do Provedor do Estudante. Este é um órgão independente, recentemente criado na instituição, cuja missão é a de promover e defender os direitos e interesses dos estudantes no contexto da vida universitária. Gozando de total autonomia relativamente a todos os órgãos, serviços e membros da universidade, o Provedor do Estudante rege-se por princípios de neutralidade e confidencialidade. Faz parte das suas atribuições a apreciação das queixas, reclamações ou participações dirigidas pelos estudantes contra atos ou omissões dos órgãos e serviços da universidade. Assim, o seu papel é o de mediador entre a universidade e os seus estudantes.

Esta universidade é, atualmente, uma das maiores universidades portuguesas em termos de número de estudantes inscritos.

3.5.1.3. Instituto Politécnico de Grande Dimensão (IPG)

O primeiro dos Institutos Politécnicos aqui caracterizados foi fundado na década de 1980 e a sua criação surge na sequência das grandes transformações vividas no país nas décadas de 1970 – com a revolução democrática de 1974 – e de 1980 – com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia. Estes acontecimentos históricos constituíram dois fortes impulsos à expansão do ensino superior, com o consequente alargamento da rede de ensino universitário, a criação da rede de ensino politécnico e a democratização do acesso. A instituição tem, neste momento, a frequentar os seus cursos quase 20.000 estudantes, distribuídos pelas suas várias Escolas.

De acordo com a Declaração de Missão veiculada pela instituição no seu sítio na Internet,

A missão deste Instituto Politécnico é ser líder no ensino superior politécnico em Portugal, assumindo-se como comunidade socialmente responsável que, num quadro de referência internacional, procura a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica e artística numa ampla diversidade de perfis de qualificação; no desenvolvimento da investigação e transferência aplicada de tecnologia e de conhecimento; na criação e difusão da cultura; e no compromisso com o desenvolvimento sustentado da região. Os seus valores assentam na partilha, diálogo e participação na vida das comunidades, na diversidade e curiosidade criativa, na liberdade intelectual e cooperação, num espírito crítico e na criação de progresso. (Informação disponibilizada no sítio da instituição na Internet).

Em termos de oferta formativa, este instituto politécnico oferece cursos correspondentes ao 1.º e 2.º ciclos de estudos, conducentes à obtenção, respetivamente, dos graus de licenciado e de mestre.

Relativamente às suas atividades de investigação e desenvolvimento, esta instituição de ensino superior politécnico conta com cerca de 30 grupos de investigação científica, distribuídos pelas suas várias escolas. Os projetos em curso, de âmbito nacional e internacional, têm subjacente um forte envolvimento com empresas, com outras organizações e com a sociedade em geral.

Este instituto politécnico perspetiva a comunicação e a interação entre as pessoas como sendo o principal motor do desenvolvimento e da inovação. Da mesma forma, considera que a articulação ensino-conhecimento é central, e baseia o seu projeto educativo na capacidade de a instituição se autorrecriar e inovar permanentemente. Privilegia uma relação próxima com os estudantes que acolhe, procurando apoiá-los ao longo do seu percurso académico e na sua integração no mercado de trabalho. Para isso, dispõe de um Gabinete do Estudante, que consiste num espaço de atendimento personalizado, cujos serviços têm como meta apoiar os estudantes (i) a definirem e prosseguirem os seus objetivos académicos; (ii) a ultrapassarem dificuldades pessoais na entrada e ao longo da sua passagem pela instituição; (iii) a identificarem e responderem a um conjunto de oportunidades de desenvolvimento pessoal; e (iv) a lidarem com o processo de transição e integração no mercado de trabalho.

Relativamente ao associativismo académico, o instituto politécnico possui uma Associação de Estudantes em cada uma das suas escolas. Como se verifica nas restantes instituições analisadas, também esta instituição possui a figura do Provedor do Estudante, com funções e papéis semelhantes às descritas para o Provedor nas universidades.

3.5.1.4. Instituto Politécnico de Pequena Dimensão (IPP)

O segundo dos institutos politécnicos estudados foi criado na década de 1990, sendo uma das mais jovens instituições de ensino superior público do nosso país.

Este instituto politécnico assume como sua missão

[...] contribuir para o desenvolvimento da sociedade, estimular a criação cultural, a investigação e pesquisa aplicadas e fomentar o pensamento reflexivo e humanista. Propõe-se ainda proporcionar áreas de conhecimento para o exercício de atividades profissionais atrativas no plano nacional e internacional, promovendo a mobilidade, a empregabilidade e as relações de reciprocidade com a comunidade (Informação disponibilizada no sítio da instituição na Internet).

O *campus* desta instituição acolhe duas escolas superiores, procurando proporcionar as condições sociais, físicas e ambientais que favoreçam o ensino, a aprendizagem e o bem-estar da sua comunidade académica docente e discente. No *campus* existe, também, uma Biblioteca e o edifício da Cantina, os Serviços de Ação Social, os Serviços Académicos, o Centro de Informática, o Gabinete para Avaliação e Qualidade,

o Gabinete de Relações Internacionais e o Gabinete para o Empreendedorismo. De acordo com o discurso institucional, o *campus* disponibiliza aos alunos um conjunto de infraestruturas de apoio que são consideradas necessárias para que os estudantes possam desenvolver plenamente a sua vida académica.

No que se refere à oferta formativa, a instituição oferece cursos de licenciatura, mestrados profissionais, cursos de especialização tecnológica e cursos não conferentes de grau (cursos de pós-graduação e cursos de especialização), em regime diurno, pós-laboral e ensino a distância. Procura, assim, manter o compromisso de garantir mais formação para mais estudantes, consolidando propostas de formação em diferentes áreas e orientadas a diferentes públicos e contribuindo, através de ações direcionadas, para o aumento das qualificações de nível superior da população.

No que respeita aos serviços disponibilizados aos estudantes, a instituição dispõe de cantina, restaurante e bares. Não dispõe, ainda, de residência para estudantes, estando a construção da mesma prevista para um futuro próximo. Ainda neste âmbito, a instituição atribui bolsas de estudo (complementadas por bolsas de mérito) a estudantes financeiramente desfavorecidos, serviços de saúde (em parceria com o Centro de Saúde da cidade onde está implementada) e serviços de transporte gratuito entre o *campus* e a cidade.

Existe, nesta instituição, uma Associação de Estudantes, que marca regularmente a sua presença na vida da instituição através da promoção de um conjunto de atividades desportivas, culturais e sociais.

Também nesta instituição existe a figura do Provedor do Estudante, cuja missão é a de promover e defender os direitos e interesses dos estudantes. A sua atividade é exercida de forma transversal a todos os órgãos, serviços e membros da comunidade académica. O Provedor goza de total autonomia relativamente a todos esses órgãos. A função principal do Provedor é a de apreciar as queixas, reclamações ou participações dirigidas pelos estudantes contra atos ou omissões dos órgãos e serviços da Universidade, atuando como mediador e apresentando sugestões de soluções.

3.5.2. Caraterização dos participantes

Conforme anteriormente indicado, no que se refere aos estudantes, o número total de participantes no estudo é de 40 estudantes a frequentar o ensino superior público

português no ano letivo de 2013/2014. Destes, 21 (52,5%) são estudantes de licenciatura (ou 1.º ciclo de estudos) e 19 (47,5%) encontram-se a frequentar o mestrado (ou 2.º ciclo de estudos). Relativamente à distribuição dos participantes por tipo institucional, verifica-se a predominância de estudantes do ensino universitário, relativamente ao ensino politécnico, devido, sobretudo, à dimensão do universo de estudantes a frequentar os diferentes estabelecimentos de ensino, bem como à inexistência de cursos de todos os agrupamentos disciplinares nos institutos politécnicos. Com efeito, dos 40 estudantes inquiridos, 14 inquiridos (35%) frequentam a Universidade clássica, 13 (32,5%) frequentam a Universidade nova, oito inquiridos (20%) encontram-se a frequentar o Instituto Politécnico de grande dimensão e, finalmente, cinco estudantes (12,5%) frequentam o Instituto Politécnico de pequena dimensão (Gráfico 1).

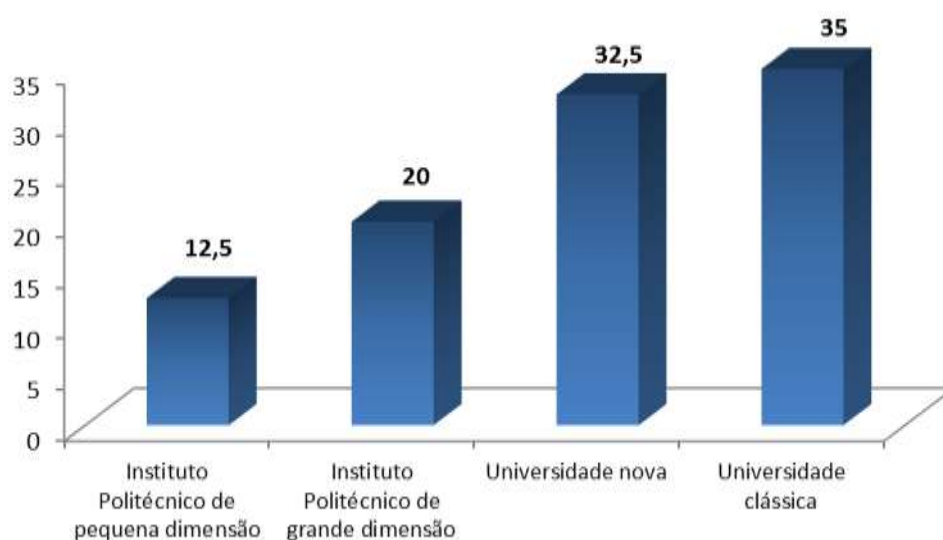


Gráfico 1. Distribuição da amostra por tipo institucional (%)

A distribuição por género apresenta uma quase paridade, já que 21 entrevistados (52,5%) são estudantes do sexo feminino e os restantes 19 (47,5%) são do sexo masculino. Adicionalmente, 24 estudantes (60% da amostra) estão deslocados, ou seja, a residência do seu agregado familiar não se situa na cidade onde estudam, e 16 (40%) são estudantes que vivem com a sua família nuclear durante o seu percurso académico. No que se refere ao estatuto dos estudantes inquiridos, verifica-se uma elevada prevalência de estudantes ordinários, ou seja, estudantes inscritos em regime de tempo integral, porquanto 29 (72,5%) frequentam o ensino superior nesta qualidade, enquanto apenas 11 dos estudantes inquiridos (27%) são trabalhadores-estudantes. Relativamente à natureza do

conhecimento e aos respetivos agrupamentos disciplinares (Cf. Quadro 14), verifica-se uma incidência de estudantes oriundos de planos de estudos da área *Soft Applied* (37,5%), seguida da *Soft Pure* (27,5%). Em terceiro lugar, surgem os estudantes que se encontram a frequentar planos de estudos da área *Soft Applied* (22,5%) e, finalmente, os estudantes da área *Hard Pure* (12,5%) (Gráfico 2). A diferença entre agrupamentos disciplinares justifica-se, à semelhança do que acontece com a distribuição da amostra por tipo institucional, pela inexistência de cursos de todos os agrupamentos disciplinares nos Institutos Politécnicos.

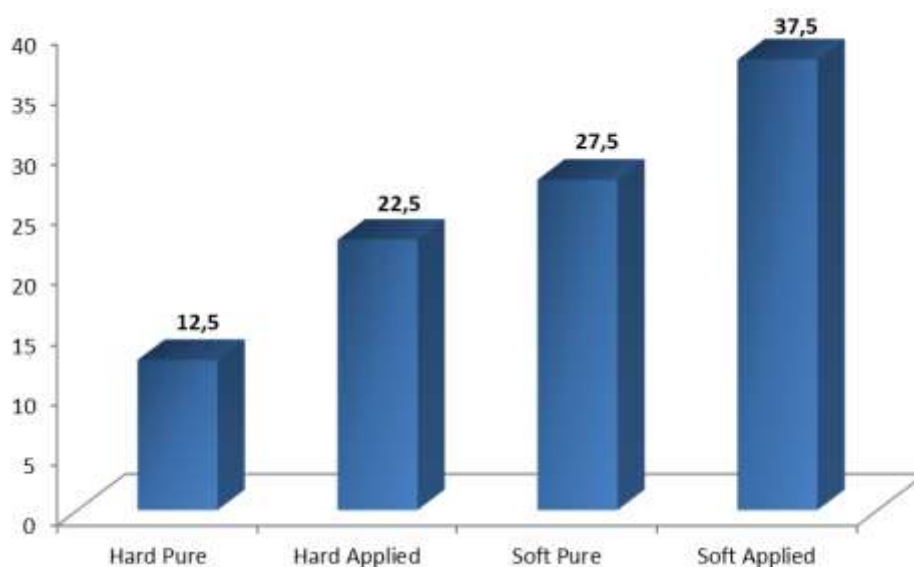


Gráfico 2. Distribuição da amostra de acordo com a natureza do conhecimento (%)

O rendimento do agregado familiar dos estudantes inquiridos situa-se entre o valor mínimo de € 500,00 e o valor máximo de € 6.000,00. O intervalo que concentra uma maior percentagem de estudantes (40%) é o intervalo [1.000,00 – 2.000,00[, logo seguido do intervalo [2.000,00 – 3.000,00[(20%). O intervalo de menor valor, [Até 1.000,00[, inclui 10% dos estudantes inquiridos, de forma semelhante ao de maior valor (Mais de 4.000,00), que abrange, igualmente, 10% dos estudantes entrevistados. Os dados apontam, portanto, para uma amostra constituída, maioritariamente, por estudantes cujos rendimentos do agregado familiar se situam entre os € 1.000 e os € 3.000,00 (60% dos estudantes

inquiridos, no total acumulado dos respetivos intervalos), ou seja, que fazem parte da designada classe média³⁵, em termos socioeconómicos (Gráfico 3).

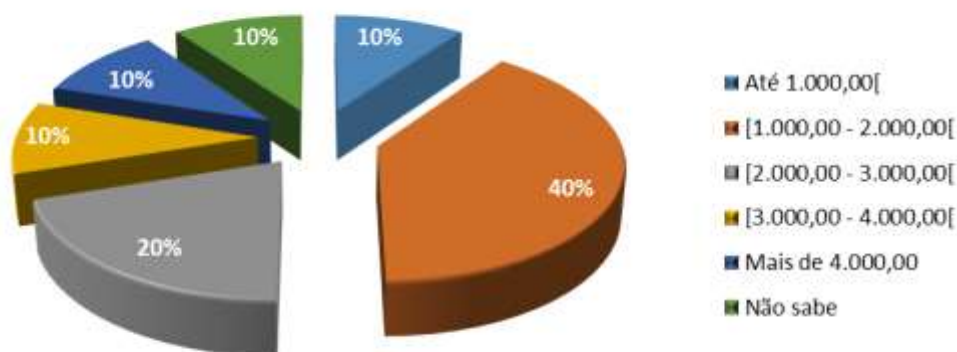


Gráfico 3. Rendimento mensal do agregado familiar (n=40)

Em termos da distribuição da amostra por intervalos de idades, constata-se que mais de metade dos estudantes da amostra (60%) tem idades que se situam entre os 21 e os 25 anos; 22% dos estudantes têm entre 18 e 20 anos, 10% dos estudantes têm entre 31 e 35 anos, e 8% têm entre 26 e 30 anos (Gráfico 4).

³⁵ A classe média pode ser definida em termos relativos ou absolutos. De acordo com Kharas (2010), pode ser adotada uma abordagem relativista, que define a classe média como aquela cujo rendimento se situa entre o percentil 20 e 80 da distribuição do consumo, ou uma abordagem absoluta, que define a classe média como aquela com um rendimento anual acima dos USD 3900. Pode, ainda, ser adotada uma abordagem híbrida, segundo a qual existem duas definições de classe média: “a classe média dos países em desenvolvimento”, definida como tendo uma variação de rendimentos (entre a linha de pobreza média dos países em desenvolvimento e a dos EUA) e uma “classe média do mundo ocidental” (acima da linha de pobreza nos EUA). O Banco Mundial (2007) adota, também, uma definição absoluta, definindo arbitrariamente a classe média como aquela cujo se situa entre o nível médio no Brasil e na Itália, ou entre USD 4000 e USD 17000m em termos de paridade de poder em 2000.

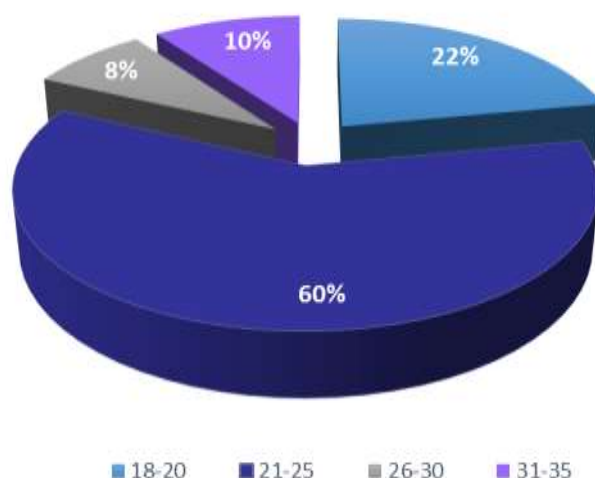


Gráfico 4. Distribuição da amostra por idade dos estudantes (%)

Relativamente ao estatuto sociocultural dos estudantes inquiridos, especificamente no que respeita à formação académica dos pais, verifica-se que a maior percentagem, quer de pais, quer de mães, se concentra nos níveis de formação académica não superior (1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário), o que conduz à conclusão de que a grande maioria dos estudantes inquiridos são estudantes de primeira geração, ou seja, estudantes pioneiros na sua família nuclear no acesso ao ensino superior (Dias & Sá, 2014a, 2016), já que os progenitores possuem, no máximo, habilitações académicas ao nível do ensino secundário, representando, na amostra do presente estudo, 65% dos casos. Os “herdeiros”, conceito tomado de empréstimo de Bourdieu e Passeron (1964), e que se refere a estudantes cujos pais (ou, pelo menos, um dos progenitores) frequentaram, também eles, o ensino superior, constituem os restantes 35% da amostra (Gráfico 5). No entanto, deve referir-se que em apenas 10% dos casos ambos os progenitores dos estudantes entrevistados possuem qualificações de nível superior.

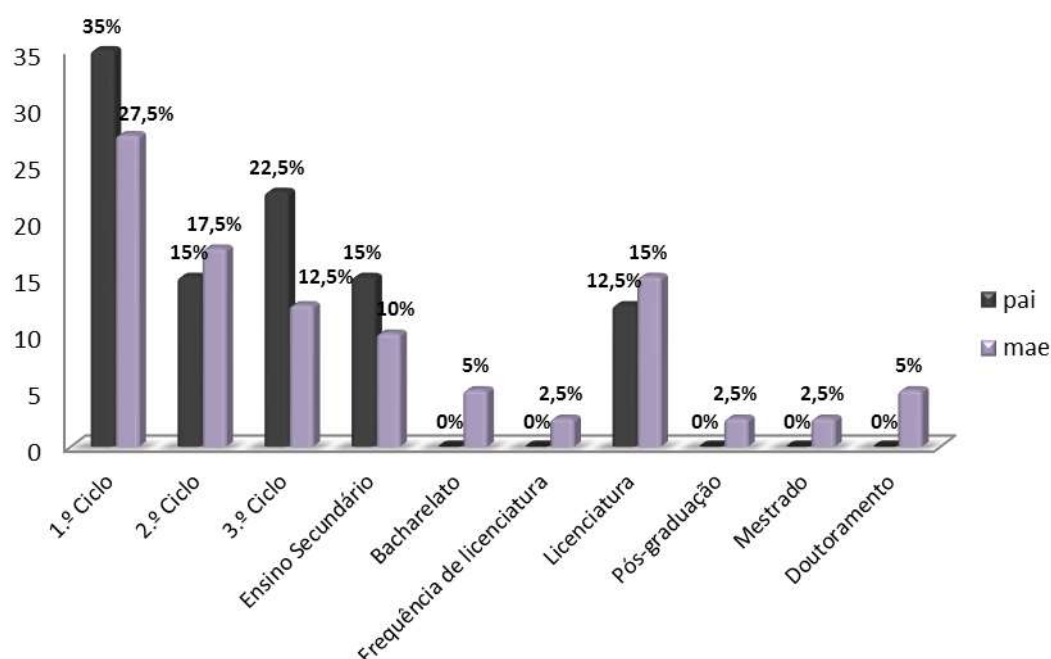


Gráfico 5. Formação académica dos pais (%)

Em relação aos líderes institucionais, foi, conforme foi sublinhado, entrevistado um total de 18 atores que, de alguma forma, exercem influência importante na tomada de decisão institucional. Assim, inquiriram-se três Vice/Pró-Reitores (no caso das universidades) e três Vice-Presidentes (no caso dos institutos politécnicos), responsáveis pelas questões ligadas à qualidade, formação, educação, organização e atividades académicas. Foram, também, inquiridos os Provedores do Estudante, bem como representantes dos estudantes no Conselho Pedagógico e presidentes das Associações de Estudantes de todas as instituições em estudo.

O enquadramento concetual construído para este estudo orientou os processos de recolha de informação, tendo em vista a constituição de pistas para possíveis respostas às nossas interrogações. Deste modo, o primeiro passo consistiu em solicitar autorização para a prossecução do estudo junto das quatro IES. Foi, então, remetido um ofício institucional aos Reitores/Presidentes das IES, no sentido de dar conta dos propósitos do estudo e de obter autorização para inquirir alguns dos seus atores (Anexo 1). A abertura foi total por parte de todas as IES para a realização deste estudo (Anexo 2). Assim, iniciaram-se os contactos institucionais com os líderes institucionais e com os estudantes, selecionados com base nos parâmetros anteriormente explicitados.

3.6. Método de recolha de dados qualitativos

A recolha de dados com recurso à abordagem qualitativa envolve, de um modo geral, uma interação direta com os sujeitos em estudo e, sendo, assim, consome muito mais tempo que uma abordagem quantitativa. Tal resulta na recolha de dados junto de amostras mais reduzidas, em comparação com o que acontece em estudos que optam por metodologias quantitativas. As vantagens da utilização desta abordagem qualitativa incluem, conforme foi, já, sublinhado, a riqueza dos dados recolhidos e uma compreensão (*insight*) mais profunda da realidade em estudo.

De forma a operacionalizar o modelo de análise construído, do qual se deu conta no Ponto 3.2.1 do presente capítulo, a recolha de dados percorreu três caminhos, que, apresentando diferenças, são complementares: (1) entrevista semiestruturada a estudantes; (2) entrevista semiestruturada a líderes institucionais; e (3) análise documental. Cada um destes três caminhos tem como propósito contribuir para a construção de conhecimento sólido e coerente em torno desta temática. Acreditamos que a combinação destas três técnicas, porque possibilita a triangulação de dados (Bryman, 2006; Fielding, 2012; Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002; Ghrayeb, Damodaran & Vohra, 2011; Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker & Watson, 1998), permite estabelecer uma plataforma de maior confiança, credibilidade e validade relativamente aos resultados obtidos.

Relativamente à entrevista semiestruturada, partilhamos da assunção de um elevado número de autores (por exemplo, Fossey *et al.*, 2002; Galletta & Cross, 2013; Hennink, Hutter & Bailey, 2011; Johnson, 2001; King & Horrocks, 2010; Mack *et al.*, 2005; Miles & Jozefowicz-Simbeni, 2010; Patton, 2002; Warren, 2001, entre outros), de acordo com a qual esta é uma forma privilegiada de recolha de dados sobre as histórias pessoais, perceções, sentimentos, perspetivas e mundos sociais dos indivíduos. Kvale (1996) define a entrevista semiestruturada como “uma entrevista cujo propósito é o de obter descrições do mundo do entrevistado relativamente à interpretação do significado dos fenómenos descritos” (pp. 5-6). Este tipo de entrevista representa um método qualitativo clássico, caracterizado pela interação direta entre entrevistador e entrevistado (Aleandri & Russo, 2015; Savenye & Robinson, 1996), permitindo, deste modo, a criação de significados e compreensões numa interação, que é, na verdade, “uma coprodução, envolvendo a construção ou reconstrução do conhecimento” (Edwards & Holland, 2013). Assume como objetivo extrair dos entrevistados as suas visões sobre determinado tópico, obtendo-se,

assim, acesso às suas experiências, sentimentos e mundos sociais (Fossey *et al.*, 2002). A entrevista constitui um tipo de conversação cujo objetivo é a recolha de dados que vão ao encontro dos propósitos e questões em estudo (Savenye & Robinson, 1996).

Nas entrevistas, utiliza-se um guião composto, normalmente, por uma lista de questões abertas, construídas para orientar a entrevista de uma forma focalizada, mas, simultaneamente, flexível e informal. O investigador poderá (e deverá) decidir de antemão quais as questões-chave para as quais orienta a sua intervenção. Contudo, o guião constitui, apenas, uma referência desta intervenção, havendo lugar para a expressão de uma certa liberdade de discussão por parte do entrevistado.

Concomitantemente à recolha de dados através de entrevista semiestruturada, utilizámos, no estudo, o método de análise documental, definida por Bowen (2009, p. 27), como “um procedimento sistemático de revisão e avaliação de documentos”. A utilização de documentos como fontes de dados é, já, uma tradição na investigação qualitativa (Prior, 2008). Os materiais escritos podem revelar-se particularmente úteis quando se tenta perceber a filosofia de uma organização. Estes materiais documentais incluem, entre outros, declarações de missão, documentos de políticas, relatórios e códigos de conduta (Hancock, 1998). As fontes documentais são constituídas por documentos informais (tais como diários ou notas pessoais), documentos formais ou oficiais (como, por exemplo, registos administrativos) e documentos visuais (como fotografias, por exemplo) (Murphy *et al.*, 1998).

Um documento poderá ser definido como

[...] qualquer representação simbólica passível de ser registada e consultada para descrição e análise [...] [e] refere-se a um método, procedimento e técnica integrados para localizar, identificar, consultar e analisar documentos pela sua relevância, expressão e significado (Altheide, Coyle, DeVriese & Schneider, 2008, pp. 127-128).

A ênfase deste método situa-se na descoberta e descrição, nomeadamente na procura de contextos, significados, padrões e processos ocultos, implicando, assim, da parte do investigador, a imersão, exploração e compreensão contextualizada dos significados, relações e atividades sociais em análise. Este método explora um corpo de documentos, procurando ideias e conceitos abrangentes, partindo, depois, para uma imersão nas representações simbólicas, mensagens e imagens, que são, ora explícitas, ora subtis, mas relevantes para a investigação (Altheide *et al.*, 2008).

No presente estudo, foram analisados documentos disponibilizados pela instituição, nomeadamente o seu plano estratégico, relatórios de atividades e outros documentos disponibilizados, bem como o sítio da instituição na Internet. Esta análise permite uma triangulação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas.

3.7. Procedimentos de recolha de dados – caminhos percorridos

3.7.1. A elaboração do guião de entrevista

Como anteriormente referido, o método de recolha de dados selecionado foi a entrevista semiestruturada. Patton (2002) identifica quatro tipos de entrevistas abertas, perspectivadas como abordagens básicas à recolha de dados qualitativos: (1) a abordagem da entrevista informativa/conversa, na qual as questões emergem no contexto natural da pesquisa, sendo colocadas enquanto a mesma tem lugar, ou seja, não existem questões ou tópicos pré-determinados; (2) a abordagem do guião genérico da entrevista, em que os tópicos e temáticas são previamente especificados, mas o entrevistador tem a liberdade para escolher a sequência das questões no desenrolar da entrevista; (3) a entrevista aberta estandardizada, que se caracteriza pelo facto de a sequência de questões ser totalmente pré-determinada, e em que todos os entrevistados respondem às mesmas questões, pela mesma ordem; e (4) a entrevista fechada de resposta fixa, na qual as categorias que enformam as questões e as respostas são pré-determinadas.

O presente estudo utiliza a abordagem do guião genérico da entrevista. Com esta opção, pretende-se que, por um lado, seja assegurado que a mesma linha de inquérito seja utilizada com todos os inquiridos, mas que, por outro lado, o entrevistador esteja suficientemente aberto à exploração de temáticas que possam, eventualmente, ser introduzidas pelo entrevistado, fora do contexto do guião. Dito de outra forma, este formato de entrevista focaliza determinados temas e questões para os quais se buscam respostas, sendo, simultaneamente, permeável e aberto a mudanças na ordem e forma das questões, de acordo com as respostas dos entrevistados.

Para este estudo, foi elaborado um conjunto de guiões de entrevista, de acordo com o papel social dos entrevistados, dos quais se dá conta de seguida.

O guião de entrevista aos estudantes do 1.º ciclo de estudos (licenciatura) (Apêndice 2) é composto por nove dimensões de análise, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. Tendo, sempre, como âncora os pressupostos teóricos apresentados anteriormente, pretendeu-se, com este conjunto de questões, obter as perceções dos estudantes sobre os seguintes aspetos da sua experiência no ensino superior:

- a) a (eventual) discrepância entre aquilo que os estudantes esperavam encontrar na IES que os acolheu e o que, efetivamente, vivenciaram, nomeadamente no que respeita à sua integração/adaptação à nova realidade do ensino superior;
- b) a motivações para as escolhas efetuadas e para os caminhos por si eleitos no que se refere ao ensino superior, de uma forma geral, e à instituição e curso que frequentam, em particular;
- c) as condições que foram proporcionadas pela instituição, e que estes atores entendem como fundamentais para um bom desempenho académico;
- d) a forma como os estudantes perspetivam a sua experiência para além da sala de aula, ou seja, mais do que conhecer a sua experiência académica, pretendeu-se saber em que medida os estudantes valorizam a sua experiência social, nomeadamente através do envolvimento em atividades extracurriculares e nas relações que estabelecem com os pares, os docentes e os restantes atores institucionais com os quais interagem;
- e) a sua experiência funcional, isto é, a aprendizagem de regras e regulamentos, orientação espacial no *campus* e funcionamento da instituição;
- f) a consecução (ou não) dos objetivos que estes estudantes traçaram para si quando ingressaram neste nível de ensino;
- g) As suas representações de sucesso de um estudante do ensino superior.

Foram, ainda, elaboradas algumas questões de natureza demográfica, nomeadamente em termos de contexto familiar, já que a literatura indica como relevantes as perceções acerca da influência do contexto pessoal, familiar e atributos pessoais na experiência académica dos estudantes do ensino superior e nas suas representações de sucesso.

O guião de entrevista construído para os estudantes do 2.º ciclo de estudos (mestrado) (Apêndice 3) é composto, igualmente, por nove dimensões de análise, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. O objetivo que esteve na base da realização das entrevistas aos estudantes do 2.º ciclo (para além dos objetivos que nortearam as entrevistas aos estudantes do 1.º ciclo) foi o de procurar compreender, no caso de terem sido estudantes de 1.º ciclo naquela instituição, as razões e motivações para prosseguirem estudos na mesma instituição e, no caso de serem oriundos de outras instituições, as razões e motivações que os atraíram para aquela instituição e não outra.

O guião de entrevista aos presidentes das Associações de Estudantes (Apêndice 4) é composto por seis dimensões de análise, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. Os propósitos que presidiram à realização das entrevistas a estes atores institucionais foram os de procurar perceber, por um lado, quais as iniciativas promovidas pelas Associações de Estudantes para acolherem, apoiarem e integrarem os estudantes na instituição, e, por outro lado, quais os principais problemas e dificuldades que os estudantes trazem quando procuram o apoio da Associação de Estudantes.

O guião de entrevista aos representantes dos estudantes no Conselho Pedagógico (Apêndice 5) é composto por quatro dimensões de análise, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. Pretendeu-se saber qual a função assumida por estes estudantes na mediação entre os seus pares e os órgãos de governo da instituição e o modo como essa dinâmica funciona. Procurou-se, também, saber a forma como estes estudantes perspetivam a participação dos estudantes na tomada de decisão institucional.

O guião de entrevista aos líderes institucionais (Vice/Pró-Reitor/Vice-Presidente) (Apêndice 6) é composto por três dimensões de análise abrangentes, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. Por um lado, procurou-se perceber a forma como as instituições representam os seus estudantes, ou seja, qual a sua visão do estudante, quais os serviços e condições que colocam ao seu dispor, e quem, do ponto de vista institucional, contribui para que a experiência académica dos estudantes seja positiva e, desejavelmente, culmine no sucesso académico. Por outro lado, tentou-se compreender quais os programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares desenvolvidos pela instituição e de que forma são os mesmos colocados em prática.

Finalmente, o guião de entrevista ao Provedor do Estudante (Apêndice 7) é composto por cinco dimensões de análise abrangentes, que, por seu lado, são desdobradas num conjunto de questões. Pretendeu-se, com as entrevistas a estes atores institucionais, perceber qual é o papel do Provedor do Estudante na instituição, quais os

principais problemas que lhe são apresentados, que tipo de estudantes mais procuram o Provedor e quais as iniciativas promovidas por este órgão, no sentido da integração dos novos estudantes.

3.7.2. Procedimentos de realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e julho de 2013, em locais da conveniência dos entrevistados, indicados por si, sempre nas instalações das respetivas instituições. Excetua-se um caso, em que a entrevista decorreu no Centro de Investigação onde desenvolvemos o nosso trabalho de pesquisa.

A entrevista iniciou-se com a informação aos entrevistados sobre os propósitos do estudo. De seguida, e cumprindo os princípios éticos de pesquisa, foram assegurados aos inquiridos o anonimato e a confidencialidade dos dados (Kvale, 1996). Com efeito, este é um procedimento fundamental na realização das entrevistas em profundidade, na medida em que, durante as entrevistas, os inquiridos poderão divulgar e partilhar informação que pode colocar em causa a sua posição num determinado sistema. Esta informação deve, portanto, ser mantida no anonimato para, deste modo, ficar assegurada a sua proteção (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Honan, 2014; Kaiser, 2009; Kvale, 1996).

As entrevistas foram áudio-gravadas, após autorização expressa dos entrevistados, tendo sido transcritas na íntegra. Relativamente à duração das entrevistas, (1) no que se refere à entrevista aos estudantes, a duração varia entre 17 e 100 minutos, com uma duração média de 38 minutos; (2) quanto à entrevista aos líderes institucionais, a duração varia entre 31 e 128 minutos, com uma duração média de 62 minutos. O total de horas de gravação é de 44 horas.

3.8. Análise e codificação dos dados

A técnica de investigação utilizada no tratamento dos dados recolhidos apoiou-se, basicamente, na análise de conteúdo. Esta técnica que, de acordo com a definição que dela apresenta Krippendorff (2004), é utilizada “[...] para elaborar inferências replicáveis e válidas de textos (ou outra matéria com significado) aos contextos da sua utilização” (p. 19), permite a compressão de uma elevada quantidade de palavras e de texto num menor número de categorias de conteúdo, com base em regras explícitas de codificação. A

análise de conteúdo incorpora, então, segundo o que Bardin (1977) defende numa obra considerada clássica pela sua relevância, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens veiculadas através dos diversos canais de comunicação. Desta forma, quando utilizada corretamente, a análise de conteúdo constitui uma técnica poderosa, que permite aos investigadores a possibilidade de filtrarem grandes volumes de dados com relativa facilidade e de forma sistemática (Mayring, 2014; Quivy & Campenhaut, 2005). Trata-se de uma técnica útil, que permite descobrir e descrever o foco de atenção individual, de grupo, institucional ou social, apresentando a vantagem de ser discreta e de ser útil quando se lida com volumes elevados de dados (Stemler, 2001a).

A análise de conteúdo perspetiva os dados enquanto representações, não de acontecimentos físicos, mas, sim, de textos, imagens e expressões, criadas para serem vistas, lidas, e o seu significado interpretado. Este método confere sentido ao conteúdo, símbolos, informações, enfim, às mensagens que são veiculadas pelas pessoas, fornecendo novos *insights* e aumentando a compreensão do investigador acerca de fenómenos particulares, ou informando ações práticas (Krippendorff, 1980, 2004).

A análise de conteúdo consiste, atualmente, num método de investigação eficiente, o qual possui três características distintivas fundamentais: 1) é um método baseado na empiria e trata-se de um processo explanatório; 2) transcende as noções tradicionais de símbolos, conteúdos e intenções; e 3) foi forçado a desenvolver uma metodologia própria, que permita aos investigadores planificar, executar, comunicar, reproduzir e avaliar criticamente as suas análises (Krippendorff, 1980, 2004).

Em suma, é possível afirmar-se que a análise de conteúdo engloba um conjunto de métodos de pesquisa que permitem a elaboração de inferências a partir de todos os tipos de dados verbais, pictóricos, simbólicos e comunicacionais (Krippendorff, 1980, 2004).

A propósito desta técnica de investigação, Mayring (2000) apresenta quatro ideias básicas que facilitam a sua compreensão. A primeira delas é a de *ajustar o material num modelo de comunicação*. De acordo com esta assunção, pode ser determinado que parte da comunicação é suscetível de inferências: de aspetos do comunicador (as suas experiências, sentimentos e opiniões), da situação de produção de texto, do contexto sociocultural, do texto em si ou do efeito da mensagem. A segunda das ideias apresentadas pelo autor refere-se às *regras de análise*, advogando que o material é suscetível de ser analisado passo a passo, seguindo as regras do procedimento, assentes na divisão do material recolhido em unidades de análise de conteúdo. Em terceiro lugar, é necessário

que o investigador tenha, permanentemente, presente a ideia de que *as categorias constituem o dispositivo central da análise*. Isto é, os aspetos de interpretação de texto, seguindo as questões de pesquisa, são transformados em categorias, cuidadosamente fundamentadas e revistas dentro do processo de análise, através de *loops de feedback*. Finalmente, a quarta ideia, defendida por Mayring (2000), relaciona-se com os critérios assumidos, ligados à *confiabilidade e validade*; ou seja, o procedimento da análise de conteúdo tem a pretensão de ser inter-subjetivamente compreensível, de modo a comparar resultados com outros estudos, no sentido de triangulação, aberto a controlos de confiabilidade.

Uma decisão fundamental quando se opta pela análise de conteúdo é a seleção da *unidade de análise*. A literatura remete a unidade de análise para uma variada gama de objetos de estudo, nomeadamente um indivíduo, um programa, uma instituição ou uma comunidade, uma entrevista, parte de um texto ou, mesmo, uma frase (Elo *et al.*, 2014). No âmbito do presente estudo, elegemos como unidade de análise uma entrevista (no caso das análise de conteúdo das entrevistas) e um documento (no caso das análise de conteúdo dos documentos). Seguimos, assim, a sugestão de Graneheim e Lundman (2004), que consideram que a unidade de análise mais adequada é a totalidade de uma entrevista, justificando que esta é “[...] suficientemente grande para ser considerada um todo e suficientemente pequena para manter em mente como contexto” (p. 106).

Um outro conceito de importância central na análise de conteúdo é a seleção da *unidade de significado* ou *unidade de codificação*; ou seja, o conjunto de palavras ou afirmações que se relacionam com o mesmo significado central (Elo *et al.*, 2014). Também aqui comungamos da assunção de unidade de codificação defendida por Graneheim e Lundman (2004), que consideram uma unidade de significado palavras, frases ou parágrafos que contêm aspetos que se relacionam.

O que torna esta técnica particularmente rica e significativa é a sua confiança na codificação e categorização dos dados. Os princípios de categorização poderão ser resumidos nas seguintes citações: “Uma categoria é um grupo de palavras com significado ou conotações semelhantes” (Weber, 1990, p. 37), e “as categorias devem ser mutuamente exclusivas e exaustivas” (GAO, 1996, p. 20). As categorias, mutuamente exclusivas, existem quando nenhuma unidade se situe entre dois pontos de dados, sendo cada unidade representada por, apenas, um ponto de dados. A exigência de categorias exaustivas é cumprida quando a linguagem de dados representa todas as unidades de registo, sem exceção.

Deste modo, no que se refere à estratégia de codificação dos dados do presente estudo, considerou-se como unidade de texto a codificar (ou unidade de codificação) a frase ou conjunto de frases de um segmento de texto ou, em alguns casos, um parágrafo, dentro dos quais foram, muito frequentemente, salientadas as palavras ou expressões que melhor descreviam as questões em análise. Atribuiu-se, deste modo, uma particular atenção e relevância a certas palavras ou expressões que melhor descreviam e sintetizavam as representações dos estudantes relativamente aos diferentes tópicos em estudo. Construiu-se, assim, um contexto para as palavras e frases que contribuíram diretamente para a elaboração dos códigos e a interpretação realizada. Na apresentação e discussão dos dados e na redação do relatório da investigação, optou-se, então, por incluir a frase ou frases da narrativa dos estudantes e líderes institucionais, evidenciando-se palavras ou expressões que mais favorecem a codificação. Em resumo, com esta estratégia e procedimento de codificação e apresentação dos dados, pretendeu-se conceder maior relevância à perspectiva dos participantes no estudo, apresentando as suas representações através da utilização das suas próprias palavras.

Existem duas abordagens para a codificação de dados – codificação emergente e codificação *a priori* – que operam com regras ligeiramente diferentes. Com a codificação emergente, as categorias são estabelecidas seguindo uma análise preliminar dos dados. Quando se trata de uma codificação *a priori*, as categorias são estabelecidas antes da análise baseada numa teoria (Stemler, 2001b; Weber, 1990).

No presente estudo, de acordo com a abordagem metodológica por nós adotada, foi construído um conjunto de categorias, codificadas *a priori*, com base na revisão crítica da literatura desenvolvida em torno dos fatores e dimensões que afetam a experiência académica, social e funcional dos estudantes do ensino superior. Todavia, a categorização inicialmente criada não se constituiu como um sistema fechado; a análise dos dados permitiu estabelecer categorias emergentes, ou seja, categorias que foram sendo, com base na sua pertinência para o estudo, incorporadas no sistema categorial à medida da progressão na análise dos dados.

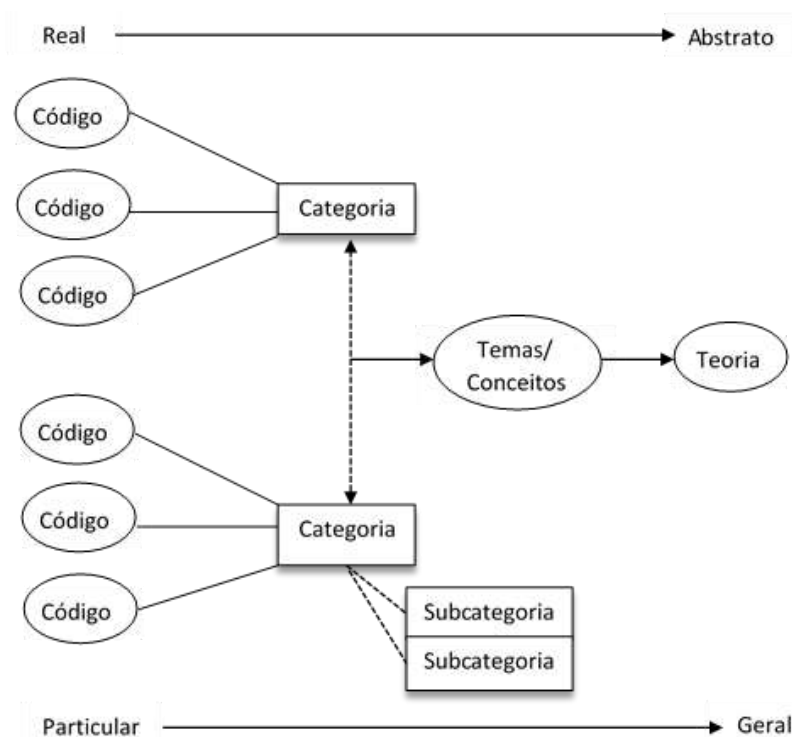
3.8.1. O processo de codificação dos dados

Após a elaboração das primeiras entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e o seu conteúdo foi sujeito a uma primeira abordagem à sua codificação, pelo que o processo

investigativo obedeceu a uma iteração entre a recolha e a análise dos dados. Esta primeira abordagem, designada por pré-codificação, deu lugar à organização dos códigos em categorias e subcategorias, tendo por referência os códigos definidos *a priori*. Porém, tendo em conta a riqueza e singularidade das experiências vivenciadas e relatadas nas narrativas, bem como das representações que delas têm os participantes, tornou-se clara a necessidade de ir para além deste procedimento dedutivo, tendo uma parte substancial dos códigos e temas emergido de forma indutiva, intimamente relacionada com os dados (Patton, 2002). Na verdade, este constitui um processo inicial, necessariamente provisório. Dele emergiram os primeiros códigos, também eles provisórios, à medida que as noções referidas nas narrativas se iam tornando repetitivas, sendo, por conseguinte, um processo pouco sistemático e gerando uma lista de códigos gerais, relativamente curta e muito influenciada pela literatura.

Após a pré-codificação dos dados, deu-se início ao primeiro ciclo de codificação (Saldaña, 2013), durante o qual novos códigos foram emergindo e se procedeu ao refinamento dos códigos anteriores, com base em unidades de texto, frases ou conjuntos de frases, realçando as palavras que melhor descreviam as ações e os significados atribuídos pelos participantes. Assim, nesta fase da codificação, foi encetada uma análise mais aprofundada aos dados, com o objetivo de os reduzir, organizar, fazer emergir significados e interpretá-los, com base na atribuição mais sistemática de códigos decorrentes da literatura e das narrativas dos participantes.

Concluído o primeiro ciclo de codificação, procurou-se, no segundo ciclo, encontrar padrões através do agrupamento de códigos que constituíram unidades temáticas, através da atribuição de códigos padrão ou temas (Saldaña, 2013; Miles & Hubberman, 1994). Miles e Hubberman (1994, p. 69) definem códigos padrão como “[...] códigos explicativos e inferenciais, que identificam um tema emergente, uma configuração ou explicação”. No processo de reorganização dos códigos decorrentes do primeiro ciclo de codificação, seguimos a sugestão de Saldaña (2013) e configurámos os códigos em função do nível de abstração, em termos de (i) categorias (agregações de códigos, que representam segmentos de texto maiores); (ii) temas (tópicos não evidentes que organizam um grupo de ideias repetidas, representando, frequentemente, uma configuração de categorias e constructos teóricos); e (iii) constructos teóricos (organização de temas em ideias ainda mais amplas e abstratas) (Auerbach & Silverstein, 2003). A Figura 17 representa a globalidade do processo de codificação até se atingir o nível concetual e teórico.



Fonte: Adaptado de Saldaña (2013).

Figura 17. Modelo de processo de códigos para a teoria na pesquisa qualitativa

Deste modo, o processo de codificação dos dados recolhidos teve início no momento em que as primeiras entrevistas e documentos institucionais foram analisados, na fase da pré-codificação; os códigos foram, numa segunda fase (ou primeiro ciclo de codificação), refinados e organizados em categorias e subcategorias através de uma análise mais aprofundada dos dados e, finalmente (no segundo ciclo de codificação), comparados entre si e consolidados, no sentido da progressão para a constituição de temas, que, por seu lado, conduzem à emergência de constructos teóricos.

3.9. Síntese do capítulo

No capítulo que agora se encerra procedeu-se a uma descrição das opções metodológicas adotadas nesta pesquisa. Assim, o capítulo descreveu, num primeiro momento, os propósitos e objetivos do estudo, bem como as questões de pesquisa às quais este se propõe responder. De seguida, com o intuito de compreender com maior

profundidade de que forma os fatores individuais e institucionais/organizacionais são perspectivados pelos estudantes como influenciando o seu desempenho, com vista ao aumento do seu sucesso académico, apresentou-se e explicitou-se o modelo de análise que orienta a investigação empírica, elaborado a partir de diversos contributos teóricos. Expuseram-se, depois, os pressupostos e convicções epistemológicas nos quais se fundamenta a investigação, a estratégia de investigação adotada, que descreve os casos de estudo, a seleção e caracterização dos participantes e os métodos de recolha de dados eleitos, bem como as justificações para essas escolhas como as mais relevantes e apropriadas para a realização do estudo. O capítulo descreveu, igualmente, os procedimentos amostrais, o recrutamento e as relações estabelecidas com os participantes. Seguidamente, apresentou-se o procedimento de realização das entrevistas. O capítulo encerra com uma síntese dos aspetos chave referentes à recolha, análise e codificação dos dados qualitativos recolhidos no terreno.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Introdução

O presente capítulo apresenta e discute os resultados que este estudo permitiu obter. Para a elaboração do modelo de análise que constitui a base para esta discussão (Cf. Figura 15, Capítulo 3, Ponto 3.2.1), foram mobilizadas algumas das variáveis que a literatura no campo, anteriormente exposta, indica como exercendo influência importante nos comportamentos dos estudantes do ensino superior, em particular na sua integração no contexto acadêmico, no seu desempenho intelectual e na consecução (ou não) dos seus objetivos, ou seja, na sua representação de sucesso acadêmico.

A experiência global (i.e., acadêmica, social e funcional) dos estudantes na IES é, efetivamente, condicionada por um amplo conjunto de variáveis. As variáveis que elegemos para este estudo dividem-se em dois grandes grupos: (1) variáveis individuais, que compreendem o *background* familiar; os atributos e competências individuais; e as expectativas; e (2) variáveis organizacionais, nas quais se incluem as estruturas, políticas e práticas internas à IES; e os programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares. Por seu lado, estas variáveis exercem influência no comportamento e desempenho acadêmico e social dos estudantes, com repercussões naturais, quer nos resultados que estes atingem, quer no seu compromisso futuro com a instituição, traduzido na permanência ou abandono da mesma.

Com base no modelo de análise elaborado para o presente trabalho, a apresentação dos resultados será, assim, dividida num conjunto de pontos, de acordo com as diversas dimensões de análise em estudo. Deste modo, irão ser abordadas dimensões de análise e respetivas categorias, cujas diferentes definições constam do quadro do Apêndice 8.

Pretende-se, com a análise das dimensões e categorias explicitadas, compreender de que forma estas exercem influência na integração académica e social do estudante, no seu desempenho académico, no seu empenho com os seus objetivos pessoais – nomeadamente em relação à conclusão do seu curso superior – e com o seu compromisso em relação à instituição que frequenta e aos seus próprios objetivos, na sua perceção do ambiente organizacional e grau de (in)satisfação com o mesmo, e na interação com o ambiente institucional. Do mesmo modo, pretende-se, também, compreender que tipo de repercussões tem o comportamento dos estudantes durante o seu percurso no ensino superior, nomeadamente no que se refere: (i) à sua integração académica e social no ambiente institucional; (ii) ao seu envolvimento e compromisso com o propósito de concluir

os estudos; e (iii) ao compromisso subsequente (futuro) com a instituição e com o objetivo de obter um grau acadêmico de nível superior e, porventura, o prosseguimento dos estudos ao nível da pós-graduação.

CAPÍTULO 4

DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONDICIONANTES INDIVIDUAIS

Nota introdutória

No presente capítulo, analisam-se as condicionantes de natureza individual que a literatura identifica como suscetíveis de exercerem uma influência importante na experiência global dos estudantes ao longo do seu percurso no ensino superior (Cf., entre outros, Tinto, 1975, 1987, 1993; Braxton *et al.*, 1997; Terenzini & Pascarella, 1980; Pascarella & Terenzini, 2005; Taylor *et al.*, 2008; Valentine *et al.*, 2009; Astin, 1984, 1975, 1993, 1999; Almeida *et al.*, 2002). Com efeito, este conjunto de características influencia, não apenas o desempenho académico do estudante, mas, também, o seu empenho em relação aos seus objetivos individuais e o seu compromisso com a instituição. Estes atributos, intenções e compromissos, ao interagirem, de forma longitudinal, ao longo da frequência do ensino superior, com as características estruturais e normativas da instituição, conduzirão a níveis distintos de interação e integração do indivíduo no ambiente institucional (Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1987, 1993).

Integram este conjunto de condicionantes de natureza individual (1) as expectativas dos estudantes e da sua família em relação à frequência e à obtenção de um diploma do ensino superior; (2) a experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior; (3) as racionalidades da escolha do ensino superior, da IES e do ciclo de estudos, e a informação disponível para a escolha; e (4) a integração/adaptação à IES e ao ensino superior (Ver Apêndice 9A).

4.1. As expectativas à entrada no ensino superior

4.1.1. As expectativas dos estudantes – entre o esperado e o encontrado

As expectativas que os estudantes formularam em relação à entrada no ensino superior assumem particular protagonismo no conjunto de características que estes transportam consigo quando ingressam neste nível de ensino. Estas expectativas parecem poder contribuir para a modelação do seu comportamento nesta nova etapa da sua vida (Braxton *et al.*, 1995). As suas representações prévias sobre o ensino superior, os objetivos que esperam atingir e as situações que aí vão encontrar podem influenciar o seu percurso e desempenho académicos (Tinto, 1975; Taylor *et al.*, 2008).

De acordo com a literatura (Braxton *et al.*, 1995), é, sobretudo, no seu primeiro ano como estudantes do ensino superior que os jovens avaliam e comparam as suas experiências anteriores e as suas expetativas em relação à comunidade académica e social da IES. Com efeito, a existência de uma relação próxima entre a experiência académica³⁶, social³⁷ e funcional³⁸ dos estudantes e as suas expetativas à entrada desempenha um papel relevante na sua disposição de estabelecerem ligações com a comunidade académica e social da IES e de nela permanecerem.

De acordo com o modelo de análise elaborado para o presente trabalho (Cf. Figura 15, Capítulo 3, Ponto 3.2.1), analisam-se, neste subponto, as expetativas dos estudantes no que se refere a três vertentes: (1) as expetativas de desenvolvimento pessoal/intelectual; (2) as expetativas do desenvolvimento e preparação para uma carreira; e (3) as expetativas relativamente à IES que os estudantes frequentam. Com estas representações, procura qualificar-se se os estudantes possuem uma visão instrumental do ensino superior ou se essa visão inclui outro tipo de expetativas. Em alguns momentos desta análise, procederemos à comparação entre os alunos de 1.º ciclo (ou licenciatura) e os do 2.º ciclo (ou mestrado), uma vez que as expetativas e as motivações são distintas consoante a trajetória académica de cada um dos grupos.

4.1.1.1. As expetativas de desenvolvimento pessoal/intelectual

Iniciando esta análise pelas narrativas dos estudantes do 1.º ciclo de estudos (ou licenciatura), é possível observar, nos entrevistados, o desejo de se desenvolverem e

³⁶ A experiência académica refere-se aos aspetos da experiência do estudante no ensino superior relacionados com a consecução de objetivos educativos, com o seu desenvolvimento intelectual/cognitivo e com a aprendizagem que realiza. Fazem, também, parte deste tipo de experiência a relação/interação com os professores na sala de aula, a relação/interação com os pares na sala de aula, a perceção da relevância das disciplinas e dos seus conteúdos, a gestão do tempo e a quantidade de tempo e energia dedicados aos estudos.

³⁷ A experiência social focaliza-se na interação e no estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica – nomeadamente no que se refere aos professores e grupo de pares – fora da sala de aula. Esta experiência compreende, igualmente, o tipo e grau de envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas pela IES, a experiência da praxe enquanto ritual de iniciação e integração do novo estudante no ambiente académico e social, e o acolhimento institucional.

³⁸ A experiência funcional diz respeito a tudo aquilo que é necessário para que o estudante seja um membro participante e ativo da comunidade académica, mas que não se relaciona, diretamente, quer com os aspetos académicos, quer com os sociais. A experiência funcional inclui a relação/interação com o pessoal não docente, a aprendizagem das regras e regulamentos da IES, os aspetos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*.

atingirem o autoconhecimento. Estes estudantes representam o seu curso como podendo potenciar esse desenvolvimento. Como sublinham alguns entrevistados,

Quando eu entrei para cá, tinha uma perspetiva de acrescentar-me **valor enquanto pessoa**, essencialmente, mas também abrir um bocado o âmbito de visão em termos intelectuais e **acrescentar um bocado de valor** nessa perspetiva (ipp_l_sa_f).

Este curso em particular serve muito para nos **conhecermos a nós mesmos** e conhecermos os outros e a relação que podemos estabelecer uns com os outros e toda a diversidade de contextos (uc_l_sp_f).

Os estudantes deste nível de ensino referem, com frequência, que ingressaram no ensino superior porque tal constituía o seu percurso normal, a progressão “natural” do seu projeto de vida e profissional após a conclusão dos estudos ao nível do ensino secundário. A obtenção de um diploma de estudos superiores é vista como algo inevitável e incontornável no seu percurso de vida.

Vim para a universidade porque era aquilo que geralmente tem que se fazer, era o **percurso normal**, acabar a licenciatura para conseguir um emprego normal, era o que estava definido (un_l_sa_m).

Foi a **progressão natural**, terminar o ensino secundário e ingressar no ensino superior (un_l_ha_m).

Outros estudantes referem o desejo de possuírem um diploma académico de grau superior – licenciatura ou mestrado – e aliam esse desejo ao facto de a sua instituição e o curso eleito serem detentores de elevado prestígio, revelando uma visão mais centrada na instrumentalidade e utilidade da formação escolhida.

Assim que saí do 12.º ano e entrei na faculdade, para mim era **o necessário era ter o meu diploma** e uma carreira (ipg_l_sp_f).

Esta IES sempre foi a minha prioridade porque é uma **instituição extremamente reconhecida**, pelo menos era essa a mensagem que passavam para os estudantes do secundário, e que, à partida, qualquer pessoa que entrasse aqui [...] teria algumas garantias, e portanto, eu vim à procura disso, por um lado, ter uma **formação bem cotada no mercado** [...] e por outro lado, quando saísse, a instituição que frequentei **me desse algumas garantias** (uc_m_ha_f)

Sempre me falaram muito bem desta instituição, por pessoas que já cá estiveram e que dizem que esta universidade **é uma muito boa referência**, e desde que eu cá

estou mantive essa perspetiva, portanto, as minhas expetativas estão a ser cumpridas, sem dúvida (un_l_sp_m).

Por outro lado, verifica-se que, enquanto os estudantes do subsistema de ensino politécnico enfatizam, como principal motivação, a sua vontade de possuírem um diploma de estudos superiores na instituição que frequentam, os estudantes do subsistema de ensino universitário destacam o prestígio e a reputação da instituição como um dos seus principais critérios de escolha em termos de IES, ao nível do ingresso no ensino superior.

A escolha do ensino superior e, especificamente, do curso obedece, também, em grande medida, ao desejo expresso de obter novos conhecimentos e enriquecer os existentes, aliado à preferência pessoal por uma determinada área científica. Os estudantes inquiridos revelam que os seus interesses pessoais, frequentemente tornados conscientes no seu projeto de vida, foram, desde cedo, decisivos na sua escolha do curso.

Relativamente ao meu curso, tinha bastantes expetativas porque eu sempre gostei bastante de trabalhar com computadores [...] e **gostava de aprender ainda mais** do que aquilo que já sabia (uc_l_ha_m).

Sempre achei que era muito importante candidatar-me ao ensino superior, até para me desenvolver **intelectualmente**, para aprender novas coisas (un_l_sp_m).

Adicionalmente, o facto de se sentir que não se está de posse do conhecimento e das competências mais apropriadas e necessárias para o desempenho mais sustentado de uma profissão (nomeadamente no que se refere a estudantes já inseridos no mercado de trabalho) é, também, identificado como um estímulo para o ingresso no ensino superior.

As expetativas foram **reformular muito o conhecimento**; eu sou uma pessoa muito prática a realizar as coisas, gosto muito de “pôr a mão na massa”, mas há algumas coisas que é necessário saber porque é que elas se realizam assim, e permitir **alargar a visão no campo de trabalho** (ipp_l_ha_m).

Existe, igualmente, quem não tenha trazido para o ensino superior qualquer tipo de expetativas, por falta ou assimetria de informação relacionada com a instituição, com o curso e, mesmo, com o próprio processo de ensino-aprendizagem promovido por este tipo de ensino.

Quando entrei no ensino superior, na verdade, **não sabia muito bem o que esperar**, nem da instituição, nem do próprio ensino, nem tinha sequer a noção daquilo que eu

poderia aprender ou do nível de dificuldade, do nível de exigência. Portanto, **não tinha expetativas nenhuma**; [...] na verdade não tinha nenhuma expetativa a nível da educação, do processo de ensino, não tinha nenhuma informação; sabia quais eram as cadeiras, qual era o currículo, mas não sabia se era muito diferente do secundário, se ia ser uma coisa mais ou mesmo nas mesmas linhas ou se ia ser completamente diferente (ipg_l_sp_m).

Como será compreensível e espectável, os estudantes de mestrado (ou 2.º ciclo de estudos) ingressam na IES e no seu curso (ou transitam do 1.º para o 2.º ciclo, no caso dos mestrados integrados) por diferentes ordens de razão em comparação com os estudantes de licenciatura (ou 1.º ciclo de estudos). Assim, a razão mais frequentemente referida pelos estudantes de mestrado, e as expetativas que mais enunciam, vinculam-se ao aprofundamento, complemento e consolidação dos conhecimentos e competências já adquiridos, enquanto estudantes de licenciatura. Em alguns casos, os estudantes reconhecem que, de alguma forma, os conhecimentos transmitidos na licenciatura foram insuficientes, ou demasiado abrangentes, sentindo a necessidade de construírem outras competências, ou aprofundarem as existentes, com o objetivo de conseguirem uma inserção mais segura no mundo do trabalho.

Acabei por ver o mestrado como uma forma de eu **desenvolver ainda mais** as minhas competências nessa área, porque o mestrado dá-nos outro tipo de **especialização**, dá-nos acesso a outro tipo de informação, e dá-nos isso tudo de uma forma completamente diferente da licenciatura, em que podemos mesmo analisar a informação que temos à nossa frente (ipg_m_sp_m).

Espero **adquirir novas competências**, agora como estamos a iniciar a tese, se calhar até competências mais ligadas à investigação (uc_m_sp_f).

A ideia de fazer o mestrado foi **aprofundar conhecimentos, especializar-me** numa área [...] o mestrado surgiu nesse sentido, a licenciatura é muito abrangente, apesar de irmos fazendo opções ao longo da licenciatura, não nos especializa exatamente em nenhuma área (un_m_sp_m).

Por outro lado, alguns dos estudantes entrevistados consideram que, ao ingressarem no mestrado, esperam, mais do que aprofundar as competências adquiridas na licenciatura, fazê-lo numa vertente mais prática e objetiva.

Espero **aprofundar as competências** que já fui adquirindo ao longo dos três anos [de licenciatura], numa **vertente mais prática, de intervenção** [...] A minha

expetativa é essa, que cada vez nos puxem mais para a prática, para a intervenção, que é isso que nós iremos fazer daqui a uns tempos (uc_m_sp_f).

É, igualmente, referido que a escolha do curso de mestrado teve subjacentes razões associadas ao desenvolvimento da autonomia, já que o ensino superior, e o mestrado, em particular, é perspetivado como sendo o nível de ensino, por excelência, onde a promoção desta competência é mais evidente.

Obviamente esperava desenvolver-me, crescer, **ganhar autonomia**, e isso ganhei, aqui exigem que os estudantes tenham, de facto, muita autonomia [...] eu vim à procura do choque relativamente a ter que **trabalhar por mim própria** e desenvolver a minha autonomia e foi isso que aconteceu (uc_m_ha_f).

À semelhança de alguns dos estudantes de licenciatura inquiridos, que sublinham que a sua entrada no ensino superior surge como a continuação natural do seu percurso académico prévio, alguns estudantes de mestrado afirmam que este ciclo constitui a continuação normal e esperada relativamente à licenciatura. Com a prossecução dos seus estudos, esperam dar continuidade ao trabalho que iniciaram durante a licenciatura, perspetivada, não tanto como um fim, mas, mais, como uma parte do seu percurso em direção à aquisição de conhecimentos e competências.

Eu escolhi o mestrado porque era, basicamente, **dar uma continuidade** à licenciatura, consolidar os conhecimentos (uc_m_hp_m).

Ao escolher a licenciatura, já estava com o mestrado em vista, até porque já estava a planear fazer tudo seguido, como estou a fazer, **já tinha o trajeto mais ou menos delineado** (ipg_m_sp_m).

Eu vim para este mestrado como **continuação da licenciatura**, que são só três anos, por isso, achei que era necessário mais alguma coisa (uc_m_hp_f).

Em suma, a análise das entrevistas fez sobressair dois tipos de narrativas nos atores entrevistados: (1) o acesso à licenciatura como continuação e consolidação do projeto escolar e de vida anterior; e (2) o mestrado como aprofundamento da formação graduada anterior, numa lógica mais instrumental.

4.1.1.2. As expetativas de desenvolvimento e preparação de uma carreira

Iniciando a análise, de novo, com os estudantes de licenciatura, a principal expectativa formulada por estes atores entrevistados, quando questionados sobre a relação entre formação e carreira profissional futura, é a preparação para o exercício de uma profissão. A formação graduada constitui, igualmente, uma oportunidade para a aquisição de competências que lhes permitam, mais eficazmente, integrarem o mercado de trabalho. Estes estudantes veem no ensino superior uma oportunidade importante para a construção do seu futuro profissional.

Relativamente ao ensino superior, claro que, para **conseguir um emprego**, apesar de agora nem com licenciatura, mas o principal objetivo era esse [...] em termos de desenvolvimento profissional, estou a tentar **preparar-me para ter uma carreira** (ipg_l_sa_f).

Vim para o ensino superior para me focar numa área específica, e assim já sei que **tenho mais oportunidades** de, mais tarde, **conseguir arranjar um emprego**, e seria mais seguro para mim obter uma licenciatura, pelo menos [...] para **tentar assegurar o meu futuro** (un_l_sp_m).

Com efeito, os estudantes procuram, com a obtenção de um diploma de licenciatura, incrementar as suas hipóteses de conseguirem entrar no mercado de trabalho, e, em alguns casos, fazem as suas escolhas de forma racional, em função de áreas com maior empregabilidade. Verifica-se que existe a tentativa deliberada de fazerem um investimento numa área mais procurada em termos de mercado de trabalho para, desse modo, verem aumentadas as suas probabilidades de obtenção de emprego.

Antes de entrar, eu **já tinha visto os índices de empregabilidade**, e as engenharias estavam em alta e continuam. Mas foi aliar o útil ao agradável, porque não me estava a ver fazer mais nada, portanto, foi uma escolha simples. Não estou aqui a fazer algo que não goste, e **sei que depois vou ter trabalho** (un_l_ha_m).

Comecei a ver o que é que me poderia dar **um bom futuro**, onde eu pudesse ser independente dos meus pais [...] vi que as engenharias viradas para o campo da informática e da robótica **tinham muita saída**, e então aventurei-me (uc_l_ha_f).

Na realidade, manifesta-se a expectativa de que a obtenção de um diploma do ensino superior será uma mais-valia na procura de emprego, porquanto o ensino secundário é visto como insuficiente.

Pensei: “Se eu não for [para a universidade] vou fazer o quê?”; com o 12.º **não tenho propriamente portas abertas para o trabalho**; já com uma licenciatura é complicado, quanto mais sem ela! (un_l_sp_f).

Conforme foi sublinhado anteriormente, o prestígio científico e social da IES surge, nas perceções dos estudantes inquiridos, como “valor de troca” no mercado de trabalho. Verificou-se que a escolha de uma determinada IES (neste caso, uma universidade clássica) é efetuada, em alguns casos, em função da percepção de que a formação aí obtida é mais valorizada no mercado de trabalho.

Se eu estou, senão na melhor, numa das melhores universidades do país, penso que isso me **abrirá mais perspectivas** para o futuro [...] isso acaba por ser uma mais-valia para mim, se eu tivesse ficado em [...], com certeza nunca teria tido esta possibilidade, daí os benefícios (uc_l_hp_m).

Acho que não podia ter entrado numa IES melhor nesta área, e claro que uma das coisas que pesaram foi saber **onde é que eu me ia preparar melhor e onde é que o futuro era mais garantido**. [...] a nível profissional posterior, não sei até que ponto é que vai ser fácil, fácil é uma palavra que não se pode usar agora, mas **acho que vai correr bem** (uc_l_sp_m).

Para além disso, a posse de um diploma de licenciatura é perspectivado como sendo relevante quando se trata de aproveitar oportunidades que possam vir a emergir no mercado de trabalho, mas que estão vedadas a quem não é detentor deste grau académico. Nestas circunstâncias, a posse de um diploma de licenciatura é percebida, por alguns estudantes, como podendo constituir um valor acrescentado em termos de mecanismo de mobilidade e ascensão social.

Fiz uma pausa nos estudos e apercebi-me que, às vezes, não bastava sermos mais competentes ou mais inteligentes. Vi pessoas a serem preferidas para cargos, para promoções, pelo simples facto de **terem o “canudo”, por terem uma licenciatura**. Percebi que não bastava só a dedicação; vi que ia abrir este curso, que é uma área que sempre me cativou, e quis **conseguir uma vida melhor** (un_l_sa_m).

No entanto, há quem tenha ficado, após o contacto com este nível de ensino, desiludido com o que encontrou, ou seja, quem não viu as suas expectativas serem materializadas, especificamente no que se refere à vertente técnica e prática do seu curso. Sem surpresa, dado que o ensino politécnico oferece, tradicionalmente, uma formação

mais voltada para a prática e para a profissionalidade, constata-se que alguns dos estudantes entrevistados do subsistema politécnico sentem, em certa medida, as suas expetativas frustradas, ao não terem encontrado, na prática da instituição e do curso escolhido, essa vertente mais prática no plano curricular.

Na parte da preparação para a carreira, pessoalmente pensei que existisse uma **vertente mais prática**, coisa que, de certa forma, me desiludiu, porque a vertente prática do curso dá-se, essencialmente, no 3.º ano, quando pensei que o 1.º e 2.º seria uma **preparação mais técnica**, e só no 3.º ano é que me deparei com aquilo que posso vir a enfrentar. Acho que nisso **a IES podia melhorar** [...] porque o nosso curso é técnico (ipp_l_sa_f).

Relativamente às expetativas de preparação para uma carreira ao nível dos estudantes de mestrado, estas não diferem, significativamente, das dos estudantes de licenciatura. Os mestrandos procuram aprofundar ou consolidar os conhecimentos que adquiriram durante a frequência da licenciatura. Com efeito, estes estudantes percecionam o mestrado como uma etapa quase incontornável no seu plano de preparação para uma profissão, “*quase uma necessidade a seguir à licenciatura, a licenciatura dá-nos bases mas não nos prepara bem para o mercado. [...] O mestrado foi para completar a minha licenciatura, porque acho que a licenciatura não era suficiente, faltavam-me conhecimentos, sobretudo práticos*” (un_m_ha_m). O mestrado é significado como a possibilidade de os estudantes “[...] *fazer[em] uma especialização e de aprofundar[em] conhecimentos que permitissem mais facilmente integrar o mercado de trabalho*” (un_m_sp_m), pois têm a perceção de que, “[...] *hoje em dia, com uma licenciatura de três anos, o mestrado é cada vez mais valorizado e foi uma forma de ‘subir uns degraus’*. *Procuro a valorização quer pessoal, quer profissional*” (un_m_sp_m). Embora estejam conscientes de que o diploma de formação graduada não garante acesso direto ao mercado de trabalho, estes estudantes percebem-no, todavia, como podendo facilitar-lhes a entrada no mesmo.

Em primeiro lugar, pretendia um **acesso ao mercado de trabalho mais facilitado**, porque quanto maior o grau académico, a facilidade de, depois, conseguirmos aceder ao mercado de trabalho também é maior [...], por isso, optei por me especializar numa área específica. [...] Não é o facto de ter mestrado que me vai garantir o acesso direto, mas **pode ajudar** e as minhas expetativas são essas, que isto vai valer a pena, que estes dois anos e que o facto de possuir um mestrado me **vai dar mais hipóteses**. As minhas expetativas são essas, é conseguir um lugar no mercado de trabalho numa área específica de que eu gosto (un_m_sp_f).

Para além disso, constitui, também, uma preocupação dos estudantes de mestrado apostarem em áreas onde sentem debilidades em termos de conhecimentos/competências. Estes estudantes manifestam a perceção de que a licenciatura não os preparou convenientemente para o mercado de trabalho e, concomitantemente, para o exercício de uma profissão, sobretudo porque não os munuiu, na sua perspetiva, de ferramentas práticas e técnicas exigidas pelo mundo laboral.

Quando terminei a licenciatura, achei que faltava alguma coisa, achei que **a licenciatura não nos prepara para o mercado de trabalho**, e eu optei pelo mestrado, porque [...] eu acho que **a licenciatura é muito teórica** [...]. Queria fazer o mestrado única e exclusivamente por causa da vertente de intervenção, a vertente do estágio curricular (uc_m_sa_m).

A minha formação anterior é Comunicação [...] e eu sentia que, apesar de tudo, era uma área muito utópica [...] e eu senti que **faltava aquela parte mais pragmática e mais objetiva** da área de negócio [...] adorei [o mestrado] acho que trouxe aquilo que eu queria, ensinou-me a ser mais objetiva, mais focada, e ensinou-me uma parte da estratégia que, para mim, não existia e que me fazia falta (un_m_sa_f).

Tal como no caso dos estudantes da licenciatura, também para os participantes que se encontram a frequentar o mestrado a reputação da IES configura um atrativo relevante para a opção por uma determinada instituição e curso. Assim, quando os estudantes deste nível de ensino fazem a sua opção em termos de candidatura a uma IES, fazem-no, também, com base na sua reputação e no prestígio do curso, pois percebem esses atributos como conferindo-lhes, potencialmente, maiores probabilidades de obterem uma boa colocação no mercado de trabalho.

Visto que esta instituição é uma das que têm maior **reputação** no país e como o mestrado em si já tinha muito **boa fama**, foi por isso que escolhi o mestrado, sei que estaria bem preparado para aquilo que eu queria fazer (uc_m_hp_m).

Este era um curso recente mas que estava **extremamente bem cotado**, toda a gente dizia que qualquer pessoa deste curso... para já, pela seleção pela média de entrada também restringe aos alunos bons e qualquer pessoa que saísse iria ter muitas oportunidades. De facto [...], as minhas expetativas vão muito no sentido de conseguir entrar numa coisa que eu gostasse, mas num curso que estivesse bem cotado e que me desse **garantias profissionais** (uc_m_ha_f).

A obtenção de um diploma de nível de mestrado é, igualmente, percecionada como um investimento no futuro profissional ou como uma mudança em termos de direção da carreira profissional. Esta expectativa de uma eventual mudança futura é verbalizada por quem já está inserido no mundo laboral e sente necessidade ou desejo de, a curto, médio ou longo prazo, alterar o rumo da sua vida profissional.

Eu estive sempre ligado à área de consultoria, e portanto, será mais para projetos futuros em que eu possa, quem sabe, **criar a minha própria empresa**, será mais nesse sentido, não no médio prazo, mas no longo prazo (ipg_m_sa_m).

Esta era e é a maior das expectativas. Eu sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas mas sempre tive um gosto especial pela tradução e interpretação. Resolvi, aos 34 anos, **fazer este mestrado para mudar**, precisamente, **a minha carreira profissional** (ipg_m_sp_f).

Também neste nível de ensino, à semelhança do que acontece ao nível dos estudantes de licenciatura, existe alguma insatisfação e, mesmo, desilusão com o curso frequentado, emergindo a perceção de que o curso não corresponde às expectativas criadas.

Eu quero ser uma profissional na área da intervenção, e eu queria direcionar-me para uma área específica, mas aqui **não me ajuda muito** na área que eu queria. [...] Estou um pouco desiludida, **é muito teórico**, preocupa-se muito com as coisas teóricas, com a literatura, com a bibliografia, não há uma ponte muito direta com o que é a prática e o que é aquilo que eu vou fazer no futuro numa profissão, não há muito o aprender uma profissão, as pessoas não se preocupam em entender que as pessoas estão aqui porque querem trabalhar, querem ter um futuro profissional (uc_m_sa_f).

Como pode verificar-se, este desencanto está associado, não à qualidade da formação recebida, mas, fundamentalmente, à *reduzida vertente prática* percebida na estrutura curricular dos cursos.

4.1.1.3. As expectativas relativamente à IES

Quando os estudantes foram questionados sobre as suas expectativas pré-existentes à entrada no ensino superior (IES/curso), bem como em relação ao ambiente institucional imaginado, estas expectativas são formuladas de forma congruente: as instituições procuradas apresentam elevada qualidade e prestígio, ao nível do corpo

docente, das infraestruturas e das condições para a prática de um ensino de qualidade. Esta imagem foi construída sob a influência de outros atores com experiências sociais e institucionais no campo, tais como estudantes mais velhos e ex-estudantes. Estas representações antecipadoras dos estudantes acerca da *credibilidade* e *qualidade* e da *excelência da formação* da instituição baseia-se, principalmente, na rendibilização de um determinado “capital social”, resultante do seu contacto com redes sociais de antigos estudantes, e nas informações que foram recolhendo junto de outros estudantes e ex-estudantes, que reproduzem o *prestígio social* de que a instituição goza no exterior. São utilizados, pelos estudantes, termos como *credibilidade* da instituição, *excelentes condições* e existência de *bom nome* para se referirem à instituição frequentada.

Quando entrei para a licenciatura, já conhecia a **credibilidade** da instituição, já conhecia ex-alunos e outros alunos de diversos cursos, já sabia que era uma faculdade que tinha **excelentes condições**, não só a nível de infraestruturas mas, também, ao nível de corpo docente e de tudo aquilo que oferece aos alunos e todas as oportunidades que são oferecidas (uc_m_ha_m).

Sempre me falaram muito bem desta instituição, por pessoas que já cá estiveram e que dizem que esta universidade é uma **muito boa referência**, e desde que eu cá estou mantive essa perspetiva, portanto, as minhas expetativas estão a ser cumpridas, sem dúvida (un_l_sp_m).

A instituição frequentada corresponde, para alguns estudantes, à instituição ambicionada, quando traçaram planos para ingressarem no ensino superior. Com efeito, era objetivo destes estudantes acederem à formação nesta instituição em particular, e não noutra, ou porque absorveram a informação que circulava sobre a sua *reputação*, ou porque representavam os seus cursos como *garantia de inserção quase certa no mercado de trabalho*, em parte devido ao reconhecimento e legitimação social da *qualidade da formação*. Este tipo de expetativas é apenas verbalizado por estudantes do ensino superior universitário, que mencionam que “*sempre quis[eram] estudar nesta universidade, porque a consider[am] uma das melhores universidades do país, com melhor reputação, saem daqui sempre excelentes alunos, quase todos os dias vemos alguém premiado a sair daqui*” (un_l_sa_m).

O meu objetivo sempre foi vir para esta faculdade, até porque conhecia pessoas que tinham tido **boas experiências aqui** em relação ao ensino, em relação às saídas profissionais, por isso, a minha meta, até chegar ao 12.º ano, sempre foi entrar nesta faculdade (uc_l_sa_f).

A contrariar este cenário de expetativas positivas generalizadas, emergem, também, as perceções de estudantes que se sentiram, de alguma forma, desiludidos com o que encontraram na IES, e que não correspondeu ao que tinham antecipado. Para este sentimento contribuiu o facto de os estudantes esperarem encontrar, na IES por si eleita, mais *união* e *convivialidade*, mais *proximidade* entre os vários atores institucionais, o que, na verdade, não constituiu a sua experiência.

Estava à espera de sermos muito **unidos**, de termos [...] **muito convívio** e não encontrei isso (ipg_l_sa_f).

Quando aqui cheguei... não estava à espera de encontrar o que encontrei, fiquei um pouco **desiludida** (un_l_hp_f).

la com grandes expetativas, mas saíram **mais ou menos frustradas**, não era bem aquilo que eu estava à espera (un_m_sa_f).

Finalmente, alguns dos estudantes inquiridos não traziam consigo, quando ingressaram na instituição desejada, quaisquer expetativas, simplesmente porque esta lhes era desconhecida.

Em relação à instituição, as **minhas expetativas não eram nenhuma**s. [...] da instituição em si [...] não conhecia absolutamente nada, vim pelo curso (ipg_l_sp_f).

Não tinha muitas expetativas porque **não conhecia bem**, e como ainda é o meu 1.º ano, ainda não estou muito bem dentro, é só mesmo vir às aulas, não passo muito tempo na instituição [...]. Mas também não tinha muito bem a ideia do que ia encontrar (ipg_l_sa_m)

Só descobri esta universidade no dia em que fiz a minha candidatura (un_l_ha_f).

Em resumo, salienta-se que esta *ausência de expetativas* é exibida, apenas, por estudantes que se encontram a frequentar o 1.º ciclo de estudos. Esta ausência é justificada com o total desconhecimento relativamente à IES escolhida.

4.1.1.4. Consecução dos objetivos educativos

No que respeita à confirmação, ou não, das expetativas dos estudantes inquiridos, estes foram questionados sobre a sua perceção relativamente à possibilidade de virem a atingir, no final dos seus percursos académicos, os objetivos inicialmente estipulados por

si. De um modo geral, os estudantes percebem que os seus objetivos estão a ser, ou serão, no final do seu curso, atingidos. Os objetivos elencados pelos estudantes estão ligados a diversas ordens de razão. Se uns referem que ingressaram no ensino superior com o objetivo central de conseguirem a *obtenção de um grau académico*, outros elegem a sua *transformação e desenvolvimento pessoal* como principal motivo, e outros, ainda, assumem como objetivo *prepararem-se para uma profissão*. Ainda que com propósitos e metas diferenciados, verifica-se que todos estes estudantes estão satisfeitos com o seu percurso desde que ingressaram no ensino superior, considerando que, a este nível, não surgiram discrepâncias em relação aos objetivos.

Vou conseguir, se tudo correr bem, a licenciatura, já tenho os papéis prontos para me inscrever no Mestrado, portanto, **um passo de cada vez**, estou satisfeito (ipg_m_sa_m).

Sim, eu acho que sim, em **termos de exercer a profissão**, não sei, mas não tem a ver com a instituição, tem a ver com a crise que estamos a atravessar, mas em termos de objetivos, sair daqui consciente de que posso entrar no mundo do trabalho e **desempenhar uma função**, isso acho que sim (un_l_sa_f).

Eu creio que sim, tanto a **nível pessoal**, como a **nível técnico e profissional**, acho que sou uma pessoa bastante diferente daquela que entrou aqui, portanto, o impacto que posso dizer que estes anos tiveram em mim foi bastante positivo (un_l_sp_m).

Para além dos objetivos ligados à obtenção de um diploma académico, à realização pessoal e à preparação para uma carreira, os estudantes referem, em alguns casos, os seus objetivos como estando ligados à própria preparação profissional em termos de *conclusão do curso*.

Sim. Os meus objetivos eram **conseguir fazer as cadeiras todas** direitinhas, aprender mais para além da licenciatura e conseguir um estágio de que gostasse e que fizesse aquilo com vontade e conseguir, agora, apresentar a tese. Mas eu penso que sim, aquilo a que me propus, estou a conseguir até agora, sim (un_m_sa_f).

Em alguns casos, mais do que atingidos, os objetivos que os estudantes se propuseram atingir foram, ou irão ser, no futuro, *superados*. Esta superação das metas que traçaram para si é justificada pelos estudantes pelo facto de a formação apresentar *elevada qualidade*; de terem tido a oportunidade de *envolvimento em atividades co-curriculares* que contribuíram para uma formação de banda mais larga, ao conferirem as designadas *soft skills* ou *competências transversais*; de terem *acumulado “capital social”* – conhecimento

de outras pessoas – e construído ligações sociais novas; de terem *aumentado o leque de amigos*; e de se terem *desenvolvido do ponto de vista pessoal*.

Eu acho que irei **superar** os objetivos. A formação é muito boa, aprende-se tudo e mais alguma coisa e, por outro lado, não estava à espera de me envolver em tantas coisas, como o Conselho Pedagógico, o conselho de turma, organização de eventos, porque isso tudo **contribui para o meu enriquecimento**. Acho que, mesmo a formação propriamente dita, o plano curricular **enriqueceu-me em muito** e as expetativas foram claramente superadas (ipg_m_sp_f).

Sim, de longe; acho que superei, há certos objetivos pessoais que não pensei que fosse cumprir, como **aumentar o meu rol de amigos**, tornar-me uma pessoa melhor, ajudar mais as pessoas [...]. Em termos de conhecimento, não tenho dúvida de que ganhei bases, fiquei com os contactos, fiquei com as bases, fiquei com os *sítes* para ir procurar quando tiver uma dúvida, **tenho as ferramentas todas** (ipg_l_sa_f).

Todavia, surgem estudantes que percecionam os seus objetivos educativos como tendo sido, ou que serão, no futuro, atingidos apenas *parcialmente*, ou porque não aproveitaram todas as oportunidades colocadas à sua disposição pela IES, ou porque entendem que não irão aprofundar, como gostariam, os seus conhecimentos, ou, ainda, dado o contexto de incerteza que, atualmente, se vive.

Provavelmente **não vou aprofundar conhecimentos**, vou cumprir o objetivo de ter o mestrado, de ter o grau académico, mas em termos de conhecimentos, pelo que vejo até agora, não penso que os vá aprofundar nem que me vá ser muito útil (uc_m_sa_f).

Acho que, hoje em dia, torna-se um pouco **desmotivante**, embora seja nosso objetivo trabalhar, torna-se um pouco desmotivante como é que será o dia de amanhã e se estes anos todos valeram a pena [...] Os meus objetivos continuam a ser os mesmos, mas se os vou cumprir a 100%, não sei (un_m_sa_m).

Finalmente, existe quem *não preveja atingir os objetivos* que se propôs alcançar quando iniciou o seu percurso académico no ensino superior, atribuindo esta circunstância ao facto, por um lado, da existência de um estado psicológico permanente de *insatisfação pessoal* e, por outro, de sentir que a formação obtida não o munirá de *conhecimentos práticos* como desejaria.

Acho que não, para já, eu sou uma pessoa que espera sempre mais, acho que **nunca estou satisfeito**; se continuar como com outras experiências que eu já vivi, em princípio não vou estar satisfeito, embora tenha tido já experiências, e tenho a certeza

de que vou ter mais até ao fim que me vão preencher. [...] Não, porque só o facto de **não termos aquela experiência da ação, da prática**, fico mesmo triste, é uma área em que nós só podemos mesmo sentir que sabemos quando experimentamos e quando vemos as coisas a acontecer (un_m_sp_m).

Surgem, ainda, referências à não consecução dos objetivos em termos de exercício de uma profissão na área científica da formação, mas tal é atribuído a fatores externos à IES, nomeadamente à instabilidade sentida em termos de mercado de trabalho e de possibilidade de obtenção de emprego, aludindo-se à necessidade de adaptar as competências adquiridas a novas situações. Com efeito, afirma-se que, “*em termos de exercer a profissão, não [irei atingir os objetivos], mas isso não tem a ver com a instituição, tem a ver com a crise que estamos a atravessar*” (uc_l_sa_f).

4.1.2. As expetativas e perspetivas parentais

De um modo geral, as representações de todos os estudantes entrevistados sobre as expetativas parentais relativamente à sua frequência do ensino superior são positivas, independentemente do seu estatuto socioeconómico ou da sua formação académica, resultado que está em linha com estudos anteriores (Dias & Sá, 2016; Tavares, 2013). Todavia, estas representações são ainda mais marcadas nos pais dos estudantes de primeira geração. Sentimentos como *satisfação*, *entusiasmo* e *sonho* são utilizadas pelos estudantes entrevistados para se referirem à reação dos seus familiares diretos à sua entrada no ensino superior. Adicionalmente, atitudes como *encorajamento*, *ausência de surpresa* e *apoio* são, também, reportadas pelos estudantes como tendo constituído algumas das atitudes parentais perante o seu ingresso neste nível académico, ainda que essa situação possa acarretar pressão adicional em termos de encargos financeiros, tal como ilustram as seguintes transcrições:

Os meus pais sempre me **apoiam** na entrada no ensino superior. [Em relação ao curso] sempre me deixaram à vontade para eu escolher o que eu quisesse [...]. Eles sempre me **apoiam** e **vivem** isto quase tanto como eu (uc_l_sa_f).

[...] eles aceitaram bem, até cooperaram na parte das atividades académicas, no início, e ainda agora viveram aquele espírito académico de ver o traje, etc., portanto, eles ficaram **entusiasmados** e **apoiam-me completamente**, a 100% (ipp_l_sa_f).

Apoiaram-me, eles sempre quiseram que eu tirasse um curso superior [...] principalmente o meu pai, porque quer que eu continue com o negócio de família (un_m_sa_m).

Para os pais destes estudantes, o ingresso dos seus filhos no ensino superior foi percebido como sendo importante para o futuro, num contexto socioeconómico e cultural no qual o grau académico de nível superior é perspectivado como necessário e, até, incontornável, nomeadamente na preparação para uma profissão e para a inserção no mercado de trabalho, numa perspetiva de mobilidade social ascendente.

Os meus pais sempre me apoiaram dentro do que puderam [...] ficaram contentes, porque são pais de uma pessoa que está sempre a **caminhar em frente**, toda a gente fica contente (ipp_l_ha_m).

O ingresso no ensino superior e a obtenção de um diploma de licenciatura ou mestrado é percebido, pelos pais destes estudantes, como um *percurso académico normal*. O que constituiria um problema no seio da família seria, isso sim, o facto de os seus filhos não prosseguirem os seus estudos assim que terminassem o ensino secundário, o que é consistente com estudos anteriores (Terenzini *et al.*, 1994; Amado-Tavares, 2008; Dias & Sá, 2014a, 2016). O ensino superior surge como um prolongamento dos projetos de vida (e, provavelmente, profissionais), não se verificando uma rutura, mas, sim, uma continuidade, ou seja, um alinhamento das expectativas das famílias com o percurso académico dos estudantes. Constata-se, assim, a existência de sentimentos de *não surpresa* e, até, de *inevitabilidade*. A não prossecução de estudos superiores é uma opção que não é, sequer, equacionada.

[...] a nível de faculdade, como já tive dois irmãos que assim o fizeram, nem sequer era questão [...]. Lá em casa **nem se pôs a opção** de não seguir para a faculdade (uc_l_sp_m).

Não foi surpresa, porque o meu pai soube desde sempre soube que eu, provavelmente, iria para o ensino superior porque desde sempre me motivou a isso, não foi exigir muito de mim, mas sempre soube que eu era capaz de fazer as coisas e sempre me incentivou a continuar a estudar (uc_l_ha_f).

[Os meus pais] **sempre acharam** que eu vinha para a universidade. Encorajaram-me, não me puseram oposição nenhuma pelo facto de eu vir para mais longe (uc_l_hp_f).

Os pais foi mais por naturalidade, é um virar de página que se tinha que seguir, no fundo, **é esperado** (uc_l_hp_m).

Em todo o caso, surgem, também, situações nas quais se verifica, por parte dos progenitores, quer a *ausência de expetativas*, quer uma posição de não interferência nas escolhas dos seus filhos, dando-lhes *liberdade* para decidirem o seu caminho em termos de formação académica, desde que as suas escolhas sejam feitas em consciência.

Os meus pais dão-me muita **liberdade**, desde que eu siga estudos e tenha objetivos na vida, eles **deixam-me escolher** [...], vendo que eu tenho um objetivo futuro bem definido, eles deixam-me escolher à vontade (un_m_sa_f).

Eu sou muito independente, eu é que tomo as **minhas decisões**. Os meus pais nunca foram para o ensino superior e o meu pai não gosta muito disso, mas tenho liberdade para fazer as minhas escolhas (uc_m_sa_f).

Apesar de se verificar, na maioria dos casos estudados, essa liberdade outorgada pelos pais nas opções dos filhos, foi, também, possível detetar que poderá existir uma maior *pressão* em termos de escolha do curso quando os pais possuem formação superior, o que está em linha com resultados de estudos anteriores (Terenzini *et al.*, 1994). Foi este o caso de duas estudantes, cujas mães são, ambas, detentoras de um diploma de licenciatura, que se sentiram submetidas a alguma pressão em termos da escolha do curso, relacionada, sobretudo, com o estatuto simbólico elevado de determinados cursos, em particular na área da Saúde.

Fui um bocadinho **pressionada** a concorrer para Medicina. Essas pressões surgiram no seio familiar [...] o meu pai nunca me disse abertamente e dizia que não queria pressionar-me, mas isso acontecia implicitamente [...]. Em Portugal, existe o estatuto do curso de Medicina (uc_l_hp_f).

Esta “ligeira pressão” (uc_m_sa_f), sentida por alguns dos estudantes, não foi, porém, percebida por estes como verdadeiramente um condicionamento parental no que se refere à escolha do curso, pois afirmam que, embora tenham sentido, de alguma forma, essa pressão, puderam, paralelamente, contar com o apoio dos pais relativamente às suas escolhas pessoais, ainda que estas não estivessem alinhadas com as expetativas parentais.

4.2. Experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior

A literatura identifica as experiências escolares anteriores dos estudantes como fonte de uma influência importante, não apenas no seu desempenho académico, mas, também, no seu empenho em relação aos seus próprios objetivos e à própria instituição. Estas experiências referem-se, principalmente, ao desempenho e a outras experiências escolares no ensino secundário (Bickerstaff, Barragan & Rucks-Ahidiana, 2012; Braxton *et al.*, 1997). Os aspetos da socialização escolar dos estudantes, juntamente com um vasto conjunto de outros atributos, intenções e compromissos individuais, ao interagirem, de forma longitudinal, ao longo da frequência do ensino superior, com as características estruturais e normativas da instituição, conduzirão a níveis distintos de interação e integração do indivíduo no ambiente institucional (Terenzini & Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1987, 1993).

A análise dos dados das entrevistas aos estudantes revela que, regra geral, o seu percurso académico anterior no ensino secundário foi um percurso caracterizado pela “normalidade”. São estudantes satisfeitos com o seu desempenho no ensino secundário – o nível ao qual se referem mais frequentemente, porventura porque, em termos temporais, se encontra mais próximo das suas experiências atuais. Estes estudantes referem que a sua trajetória académica até ao ensino superior foi calma e livre de percalços, significando esta “normalidade” do seu percurso académico por via das classificações. Este parece constituir, para si, um indicador significativo de sucesso ou, pelo menos, de um percurso académico *tranquilo*. Outras referências associadas a um percurso positivo estão relacionadas com a instituição de ensino frequentada, com o grau de dificuldade da própria área científica/via de ensino escolhida e com o gosto pessoal pelos estudos.

Eu estava num **curso profissional**. Dentro de um curso profissional é sempre um bocadinho mais fácil que fora. **A média era boa**, tinha uma média de 16, depois fiz o exame nacional, também correu bem, e acho que posso considerar que era uma boa aluna a nível de trabalhos e isso, nunca tinha menos de 17. [...] correu sempre tudo **dentro da normalidade** (un_l_sp_f).

Sempre me empenhei e gostei, e nunca foi preciso mandarem-me estudar, eu interessava-me e sempre tentava tirar boas notas. Acabei o ensino secundário com 17,9. Sempre tive média de 5 até ao 9.º ano, e depois entrei para o secundário e foi

sempre à volta de 17,5, depois no 12.º consegui subir mais qualquer coisa (uc_l_hp_f).

O facto de não se ter ainda, em alturas críticas do percurso académico, consciência daquilo que se deseja em termos de formação futura é perspectivado como sendo um inibidor de um percurso mais positivo. Contudo, é, também, referido que a existência de objetivos académicos se afigura como fundamental na superação dessas barreiras.

A nível do secundário, foi um bocadinho mais complicado, primeiro porque **eu não sabia o que é que queria fazer**, só decidi no fim do 11.º, início do 12.º [...] nunca me atrasei um ano, e quando tinha que ser, tinha mesmo que ser, e estudava-se e alcançavam-se os resultados precisos. **O meu problema foi não ter objetivos**, a partir do momento em que pus objetivos, não falhei e consegui entrar aqui sem problema nenhum. A minha média interna do secundário era 15,8, depois com o exame passei para 17,4 [...] **Quando se tem um objetivo dá muito mais gosto**, e depois, somos nós, se não formos nós, ninguém o faz (uc_l_sp_m).

Alguns dos estudantes entrevistados consideraram terem sido “alunos medianos”, enquanto estudantes dos níveis académicos anteriores ao ensino superior, referindo-se, nomeadamente, o esforço pela manutenção de classificações consideradas razoáveis e o facto de se ter transitado sempre de ano.

Não fui uma aluna muito boa nem uma aluna muito fraca, **era sempre razoável**, mantinha sempre as minhas notas, sempre me esforcei muito para conseguir fazer tudo à primeira, sempre tive uma vontade muito grande de conseguir fazer tudo [...] mantive sempre as notas, foi um percurso tranquilo. No 9.º ano passei para a escola profissional e tive sempre notas muito boas, acabei com uma média de 16, mas depois consolidando com o exame, fiquei com a nota média de 13 para entrar para o ensino superior (un_l_sa_f).

Nunca tive problemas, **fui sempre um aluno mediano** porque sou preguiçoso, sempre fui preguiçoso, mas nunca tive grandes problemas, fiquei só, no 12.º ano, a acabar matemática [...]. Eu acabei o secundário com média de 14,8 (un_l_sp_m).

Não houve percalços nenhuns, nunca fui uma excelente aluna, **fui sempre razoável**, com médias de 13, 14, nunca passava disso. Mas tudo correu normalmente, **nunca reprovei** (un_l_hp_f).

É referido, por alguns estudantes, que o gosto pessoal e a escolha da área científica seguida no ensino superior acompanha-os, desde muito cedo, no seu percurso académico,

pois sempre procuraram, no momento da escolha, manter-se próximos da área de interesse, o que se reflete, do seu ponto de vista, nas classificações alcançadas.

O meu percurso escolar tem sido sempre vocacionado à área de eletrotécnica e eletrónica, depois do 12.º ano fiz uma especialização [...]. Fiz o 12.º ano profissional e depois fui fazer uma especialização tecnológica. O meu percurso até entrar no ensino superior foi sempre normal. Até ao 9.º ano, as notas eram sempre de 4 ou 5, depois no profissional acabei com média de 16, e na especialização também 16 (ipp_l_ha_m).

Alguns dos estudantes entrevistados, apesar de caracterizarem o seu percurso escolar anterior como tendo sido relativamente “normal”, destacam determinados momentos críticos do mesmo, especificamente no que se refere à necessidade de fazerem opções em termos de vias de prosseguimento dos estudos. Estes estudantes alegam, por um lado, a falta de preparação e orientação para tomarem essas decisões e efetuarem essas escolhas, e, por outro, a pouca maturidade própria da sua idade. Tal terá implicado um incremento das dificuldades percebidas em enfrentarem uma opção que, porventura, pode não ter sido a mais acertada. Estas implicações foram sentidas, não apenas durante a frequência do ensino secundário, mas, igualmente, ao nível do próprio sucesso académico.

Sempre fui bom aluno até ao 9.º ano, e não a todas as cadeiras daí para a frente, mas **muito por consequência da escolha que eu tive que fazer no 9.º ano**, para a qual **eu não fui preparado**, fui um pouco **vítima dessa falta de preparação**. No 9.º ano temos 14 anos, eu sabia lá... e mais uma vez, na altura, fui confrontado, tinha as escolhas, tinha as quatro áreas e depois tinha as áreas técnicas e, na altura, puseram-me aquilo à frente e disseram-me: “escolhe uma”, e foi assim. Eu não sabia o que é que tinha ali, sequer [...] só ao fim de dois ou três anos é que eu conclui que **aquilo tinha sido um erro**, e como aquilo não me motivava, refletia-se em algumas cadeiras. Então, **não consegui concluir o 11.º ano à primeira** (un_l_sa_m).

Com efeito, as transições no ensino secundário, quer em termos de ciclos de estudos, quer, também, em termos de mudança de escola, são percebidas como tendo constituído, em alguns casos, momentos críticos. Para caracterizar estas transições, os estudantes utilizam termos como *choque*, *mudança* e *percalço*.

No 10.º ano houve um **percalço**, aquela questão da mudança de ciclo, não aceitei muito bem aquela primeira fase, mas continuei a levar as coisas, **levei o choque** e

depois enfrentei, adaptei-me, teve que ser. Foi um ano difícil mas depois acabei por encaminhar (ipp_l_sa_f).

Quando fui para o 7.º ano, tive boas notas, **mas foi aquela mudança, mudei de escola**, fui de uma escola EB2+3 para uma secundária, mas continuei com uma média boa [...]. Depois, no 8.º e 9.º, 5 a quase tudo; no 10.º ano também foi aquela **mudança**, notava-se que era necessário muito mais estudo, muito mais método, muito mais entrega (uc_l_ha_f).

Na realidade, estes são momentos percebidos como tendo sido especialmente delicados no percurso escolar destes estudantes, mas representados como “normais” na sua trajetória. Os estudantes sublinham que, após alguma “turbulência” sentida no início de novos ciclos académicos – nomeadamente na transição do 3.º ciclo do ensino básico para o ensino secundário –, a adaptação acabou por ocorrer e o percurso prosseguiu com normalidade.

4.3. Racionalidades da escolha do ensino superior, da IES e do programa de estudos

De acordo com a Teoria do Capital Humano, os indivíduos comportam-se de forma racional quando efetuam as suas escolhas e estão bem informados acerca das mesmas (Goildrick-Rab *et al.*, 2009). Segundo esta teoria, o benefício principal da obtenção de um grau académico consiste no salário mais elevado que os graduados irão auferir, em comparação com os profissionais não graduados, o que, por seu lado, lhes permitirá aumentarem o seu poder de compra/consumo e, logo, aumentarem a sua qualidade de vida. Deste modo, e ainda do ponto de vista da Teoria do Capital Humano, a decisão de frequentar o ensino superior depende, em grande medida, do retorno esperado em relação ao investimento que será necessário efetuar durante os anos de frequência deste nível de ensino. Contudo, os autores (Goildrick-Rab *et al.*, 2009) contrapõem, a este primado económico, a sua argumentação de que o retorno financeiro não é, certamente, a única razão para a procura de um grau académico superior, pois existe um vasto conjunto de benefícios, não pecuniários, advindos da posse de diploma. Nestes, destacam-se, por exemplo, melhores condições de trabalho, maior desenvolvimento cognitivo, e maior eficiência na procura de emprego e na tomada de decisão em relação a questões de consumo.

Desta forma, esta parte do presente estudo procura perceber quais as racionalidades que subjazem à tomada de decisão, por parte dos estudantes, de ingressarem no ensino superior, bem como numa instituição e num curso em particular. Trata-se de perceber se a racionalidade económica presidiu a estas escolhas ou se as mesmas envolveram outro tipo de racionalidades.

4.3.1. Escolha do ensino superior

A análise das narrativas permite concluir pela existência de razões, por um lado, de índole mais emocional e, por outro, de natureza mais racional, como estando na base da decisão destes estudantes de prosseguirem os seus estudos ao nível superior. Do lado das razões emocionais situam-se as percepções de que este era um caminho natural a prosseguir, bem como o gosto pelo enriquecimento intelectual e por uma área de conhecimento específica. Por seu lado, subjazem às escolhas mais racionais razões que estão associadas à consciência, por parte destes estudantes, de que um diploma de estudos superiores contribui para o incremento das suas oportunidades profissionais e, até, pessoais, numa lógica de mobilidade social e profissional ascendente. A estas razões associa-se, também, a percepção de que a formação ao nível do ensino secundário não é, já, suficiente para concretizar estas oportunidades profissionais e pessoais.

Alguns dos estudantes entrevistados referem que o ensino superior constitui o caminho lógico no percurso de vida de qualquer jovem, “*a coisa mais lógica*” (un_l_sp_f). Esta escolha é influenciada, não apenas pela consciência individual de que este é o percurso natural e esperado, mas, também, pelas expectativas das famílias destes estudantes em relação ao futuro dos seus filhos.

Acho que **foi por uma questão de naturalidade**. Há pessoas que querem ficar só pelo 12.º ano e depois partir para o mundo do trabalho, e eu acho que foi um bocadinho por naturalidade, **já estava intrínseco no contexto familiar** e mesmo escolar, eu era um bom aluno no secundário, não dos melhores, mas era razoavelmente bom aluno, e **foi quase como um percurso natural** (uc_l_hp_m).

Outros estudantes referem que, ao escolherem o ensino superior como continuação do seu percurso académico, o fizeram pelo enriquecimento intelectual, ao qual se alia, em alguns casos, a procura, também, de aumento das possibilidades ao nível profissional.

Foi mesmo por **vontade pessoal**, os meus pais, apesar de a minha mãe também ter formação no ensino superior e o meu pai não, nunca me impuseram, tive sempre liberdade para escolher o curso. Tive sempre boas notas e **gosto muito de saber mais**, e então, acho que, apesar do panorama nacional, não ligo nada a isso, porque primeiro estou eu, e é mesmo o **querer conhecer mais** e tendo sempre em vista as expectativas que eu tenho perante este curso e perante o que vou aprender, é mesmo um sonho, é mesmo o que eu quero (uc_l_sp_f).

Ao nível de uma racionalidade mais instrumental, alguns dos estudantes entrevistados percebem que um diploma de estudos superiores contribui para o incremento das suas possibilidades futuras no momento de integrarem o mercado de trabalho e, concomitantemente, o aumento da sua qualidade de vida.

Contribuiu para a escolha o facto de sentir que, efetivamente, ia ser **um grande avanço em termos profissionais** para mais tarde eu poder beneficiar deste investimento, em termos de tempo, em termos financeiros (ipg_m_sa_m).

Era **profissional**, era para crescer, para **ter uma carreira**, para **crescer financeiramente e construir uma vida boa**, para evoluir (ipg_l_sp_f).

Estes são estudantes que parecem perceber a sua formação de nível secundário como sendo manifestamente insuficiente e que a preparação académica superior se afigura como fundamental para poderem aproveitar oportunidades profissionais que, de outra forma, lhes estariam vedadas.

Eu fiz uma formação profissional com equivalência ao 12.º ano, era um curso profissional, portanto, e, inicialmente, pretendia ficar por ali, mas, depois, apercebi-me que, **nos dias de hoje, não é suficiente**. Então, optei pelo ensino superior (ipp_l_sa_m).

Pensei: “se eu não for, vou fazer o quê?” Com o 12.º **não tenho propriamente portas abertas para o trabalho**, já assim, com uma licenciatura, é complicado, quanto mais sem ela! (un_l_sp_f).

Para já, nos tempos que correm, uma pessoa que não tenha licenciatura, penso que **não vai muito longe na sua carreira** (ipg_l_sa_m).

A análise das narrativas demonstra, assim, que, no momento em que os jovens tomam a decisão de prosseguir o seu percurso académico, estão, na base da escolha, o entrecruzamento de motivações de natureza emocional e motivações de índole mais

racional. Estas assumem, aliás, uma particular relevância no processo de escolha. Os estudantes manifestam a perceção de que os estudos ao nível do ensino secundário são insuficientes para um ingresso mais vantajoso no mercado de trabalho, e que um diploma de estudos superiores constituirá, porventura, uma mais-valia (sem ser uma garantia) para a obtenção de emprego. Este resultado corrobora, aliás, resultados de estudos anteriores (Tavares, 2015), que revelam a visão utilitária que alguns estudantes possuem do ensino superior, ao percecionarem este nível de ensino como um meio através do qual têm a possibilidade de desenvolver a sua empregabilidade, ao adquirirem qualificações que lhes permitirão obter uma vantagem competitiva na abordagem ao mercado de trabalho.

4.3.2. Escolha da instituição de ensino superior

A razão mais vezes invocada pelos estudantes entrevistados para a sua escolha da IES prende-se com a proximidade geográfica relativamente à sua residência, à semelhança dos resultados obtidos no estudo de Tavares (2015). Muitos deles optaram, com efeito, por uma determinada IES “*por ser perto de casa*” (ipg_m_sa_f). Este argumento assume relevância para os estudantes por duas ordens de razão fundamentais: (1) *por questões da comodidade* que implica o facto de se estudar na mesma cidade em que se vive, nomeadamente em termos de transportes e de alojamento; e (2) *por questões económicas*, sobretudo num contexto de crise financeira como a que, no momento atual, a maioria das famílias portuguesas atravessa.

Escolhi esta instituição por conveniência, porque **é a universidade da minha terra**.

Ou seja, surgiu o curso que me apelava na universidade onde eu queria entrar, foi ouro sobre azul, e ainda por cima em horário pós-laboral, na altura não estou a trabalhar, mas cheguei a arranjar outros empregos ao longo do curso (un_l_sa_m).

Eu estava viver na cidade com os meus pais, e também **as minhas possibilidades não eram muito mais em termos económicos familiares**, tinha que me manter perto, não poderia ir para muito longe (un_l_sp_m).

O fator mais importante é mesmo a **localização geográfica**, porque, **em termos de custos**, ficava com muito mais encargos ir para outra zona. Como sou deste distrito, fica-me relativamente mais perto, isso é uma questão que, nos dias de hoje, tenho que ter muito em conta porque estou bastante perto daqui (un_m_sp_f).

Uma experiência anterior positiva na mesma instituição – razão mais invocada, naturalmente, pelos estudantes do 2.º ciclo de estudos – terá, também, exercido uma influência preponderante na escolha da instituição. Referem, com ênfase, que permanecer na mesma instituição lhes traria vantagens académicas. Entre estas, destacam a rede de contactos já estabelecida durante a frequência da licenciatura; a familiarização com a IES, com as suas virtualidades, debilidades e pontos fortes; a satisfação com as experiências anteriores num ambiente institucional que lhes é familiar; a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; e a envolvente física da IES. A satisfação com as experiências anteriores é, em alguns casos, tão elevada que os estudantes não ponderaram, sequer, no momento de efetuarem a sua escolha, o ingresso numa outra IES.

Fui aluno de licenciatura desta instituição e, quando decidi seguir para mestrado, **não ponderei outra instituição para concorrer**. [...] Ao entrar para o mestrado, também não tinha muito interesse em ir para outra instituição, porque sabia que **já tinha aqui uma série de ligações** que me podiam ser úteis (ipg_m_sp_m).

Fiz aqui a minha licenciatura e continuei aqui no mestrado. Para ser sincero, **nem sequer me passou outra coisa pela cabeça**. Eu **gostei muito de cá andar**, gostei do ambiente, gostei da universidade, gostei dos colegas, da zona, aqui as pessoas são mais abertas, são mais simpáticas. Gostei dos três anos que cá passei, por isso, **nem considereei qualquer outra opção**, a opção era só esta, queria continuar aqui porque **gostei da experiência e tive que repetir**. Mesmo **por causa dos docentes**, eu sabia que ia encontrar os mesmos que tinha encontrado na licenciatura e tínhamo-nos dado bem, tinha corrido tudo bem, era dar continuidade ao que já tinha feito até ali (un_m_sp_m).

Este resultado demonstra, de facto (e à semelhança de outros estudos), que os estudantes satisfeitos com a sua experiência na instituição constituem uma vantagem competitiva para a mesma, dado que existe uma probabilidade mais elevada de que (1) se mantenham no seu ciclo de estudos; (2) regressem, após a sua formação inicial, para fazerem formação pós-graduada; e (3) transmitam essa satisfação a potenciais futuros estudantes, influenciando, assim, a escolha da IES para fazerem a sua formação (Duzevic & Casni, 2015).

A reputação percebida da IES constitui um outro fator com influência na escolha dos estudantes. Os estudantes que expressam esta posição afirmam que o aspeto do prestígio institucional, frequentemente em associação com outros, tais como a proximidade

geográfica da sua residência, foi preponderante no momento de optarem por uma determinada IES para realizarem a sua formação superior.

Escolhi esta universidade por achar que, ao nível do meu curso, **era a instituição com mais prestígio** (uc_m_sp_f).

Sempre quis estudar nesta universidade porque a considero **uma das melhores universidades do país, com melhor reputação**, saem daqui sempre excelentes alunos. Alguns até se veem nas notícias às vezes, quase todos os dias vemos alguém premiado daqui (un_l_sa_m).

Para alguns estudantes, mais importante que a reputação da IES é a qualidade do corpo docente, a qual funcionou como um fator diferenciador da IES em relação a outras no momento da escolha. Parece existir, por parte destes estudantes, a percepção, construída sob a influência de familiares, amigos, meios de comunicação social e da própria instituição, de que os docentes que asseguram a lecionação dos seus cursos possuem elevada qualidade em termos académicos, científicos e pedagógicos. Tal parece ter pesado na tomada de decisão dos estudantes.

A nível de docentes, daquilo que estava **publicado no site**, tinha **docentes que são nomes sonantes** da área, **pessoas com muita reputação**, inclusive um ou outro que eu já conhecia, e **aliciou-me**, pode não ser uma instituição com tanta reputação ou tanto reconhecimento, mas acho que estas pessoas podem contribuir ainda mais para o meu desenvolvimento e para eu atingir os objetivos (ipg_m_sa_f).

Estive aqui os três anos da licenciatura e gostei muito, tanto a **nível dos professores** como da escola onde estou, gostei bastante, senti-me sempre muito motivada, é uma universidade com umas infraestruturas muito boas, muito desenvolvidas, é uma das melhores do país, e sempre gostei, nunca tive razão de queixa, quer seja do ambiente, funcionários, **professores** e a universidade em si (un_m_sp_f).

Estas escolhas são, inevitavelmente, condicionadas pelas disponibilidades e contingências dos estudantes, de natureza diversa. Destacam-se as limitações em termos de tempo, no caso de estudantes-trabalhadores, que procuram oferta em regime pós-laboral, passando pelas condições de acesso ao curso pretendido e pelos constrangimentos socioeconómicos. São estudantes que fizeram a “escolha possível”, que pode não coincidir com a “escolha ideal”.

Foi o que abriu à noite e **é compatível com as minhas condições**. Escolhi esta IES porque era a que tinha **oferta formativa compatível com as minhas condições**,

tinha de ser pós-laboral, era perto... [...] escolhi esta IES porque tinha o curso que eu queria e porque oferecia o regime pós-laboral (ipp_l_ha_m).

Aqui só tenho **aulas em pós-laboral**, portanto, já **não há conflito com o meu trabalho**, no 1.º semestre consegui conciliar perfeitamente as aulas com o trabalho, saio ligeiramente mais cedo mas também entro um pouco mais cedo (ipg_m_sa_f).

Outras razões invocadas por alguns dos participantes, mas que não assumem a importância das que foram enunciadas acima, prendem-se com o conhecimento da realidade do ensino superior por via da profissão desempenhada (*“Conheci de perto uma realidade privada, conheci de perto uma realidade que é uma parte privada e outra parte pública, e conheci também outros politécnicos no sul do país, e portanto, consegui fazer uma avaliação, claro que é uma avaliação relativa, mas tive contacto com outras realidades e já fui construindo um espírito crítico na altura de fazer este avanço”,* ipg_m_sa_m), o facto de o curso pretendido fazer parte da oferta formativa da IES escolhida (*“Escolhi esta instituição porque incluía o curso que eu queria no plano curricular, ao contrário da instituição que fica relativamente perto de onde moro e trabalho”,* ipg_m_sp_f), a impossibilidade de ingressar numa outra IES por insuficiente classificação de acesso (*“Não tive média para entrar onde queria, a média era muito alta, era 17 e eu terminei com 15, então não tive média para entrar”,* ipg_l_sp_f) e a influência de outros significativos (*“Sempre quis vir para esta universidade por causa da minha irmã que também andou cá”,* uc_l_ha_m).

4.3.3. Escolha do programa de estudos

De entre o conjunto de razões apresentadas pelos estudantes entrevistados para terem optado pelo programa de estudos em que estão a desenvolver a sua formação, a mais frequentemente referida está associada ao gosto pela área científica em questão. O programa de estudos frequentado constitui, então, a primeira e deliberada escolha.

Escolhi Psicologia realmente **por gosto**, eu não tinha muitas expectativas, sabia que era uma área muito abrangente, portanto, não vinha com nada muito traçado, vinha com um gosto pela doença mental, mas nem sequer sabia muito bem se iria para clínica ou não, e também muito o gosto por ouvir os outros, eu sempre fui muito ligada ao voluntariado, tudo isso cultivou o meu gosto, e depois vim um bocadinho à descoberta e **gosto muito** daquilo que fazemos aqui (uc_m_sp_f).

Para além de ser uma área que sempre me interessou, **nunca me imaginei a fazer outras coisas**. Na minha família não havia uma opinião unânime e relação àquilo que eu devia fazer, então isto foi uma opção que eu pensei que iria gostar. O meu principal objetivo era ir para uma coisa de que eu gostasse, e depois seria também o ter emprego (uc_l_ha_m).

Mesmo nos casos em que o programa de estudos não constituiu a primeira escolha, no momento da sua candidatura ao ensino superior, a similaridade entre o curso escolhido e o pretendido acaba por mitigar uma eventual menor satisfação com o programa de estudos prosseguido.

Eu sempre quis ciências farmacêuticas, na primeira opção, e bioquímica foi a segunda, e como não entrei em ciências farmacêuticas, bioquímica era **a área que mais se assemelhava** a ciências farmacêuticas, a nível de investigação, não farmácia, e **não estou nada arrependido** (uc_m_hp_m).

Para além do argumento, invocado por um maior número de estudantes, de que, na base da sua escolha do programa de estudos, está o gosto pela respetiva área científica, outras razões são apontadas como tendo influenciado esta opção. Destacam-se, de entre elas, as seguintes:

- a necessidade sentida de obtenção de formação complementar na área científica, através do aprofundamento de conhecimentos, bem como a formalização de competências.

Eu via que todos os meus colegas de equipa e da empresa tinham, de alguma forma, uma formação académica ligada à área de recursos humanos e eu **sentia-me a ficar para trás** e, apesar de ter a experiência na formação, efetivamente falta-me a experiência nas outras áreas todas de recursos humanos. Então, a minha motivação para este mestrado foi, por um lado, **formalizar competências** e conhecimentos na área de Gestão de Recursos Humanos e **aprofundar as áreas onde não sou expert** e onde não tenho experiência (ipg_m_sa_f).

- a influência exercida por outros significativos ou por informantes privilegiados.

[...] desde pequenino que fui lidando com Recursos Humanos **porque o meu pai é gestor de Recursos Humanos** já há bastantes anos e sempre gostei (ipg_l_sa_m).

Então, como eu sou da cidade, e inclusive **recorria a alguns antigos alunos deste mestrado** e o *feedback* foi positivo, e então decidi candidatar-me (un_m_sa_m).

– a procura do enriquecimento pessoal e profissional.

O Mestrado começou por ser um objetivo mais pessoal do que em termos de valorização profissional [...]. O objetivo de tirar este Mestrado e foi nessa perspetiva, ou seja, **enriquecer o conhecimento** e tentar criar uma área de negócio na nossa área que ninguém faz, teve esse duplo objetivo, partindo sempre de uma questão mais pessoal do que de outra coisa (ipp_m_sa_m).

– a natureza prática da formação veiculada pela IES.

Havia aquela **natureza prática dos assuntos**, teve a ver com o facto de explorar muitos assuntos [...] acabámos por explorar muitos assuntos da fiscalidade, e era um bom ponto de partida (ipp_m_sa_f).

– a conclusão do processo formativo no caso de o programa de estudos estar estruturado sob a forma de mestrado integrado e a respetiva habilitação para o exercício profissional.

Ainda estou no início, como **agora é mestrado integrado, é um processo contínuo**.

Fizemos o 1.º ciclo e continuámos, porque não ficámos habilitados para exercer sem terminar os cinco anos, e agora faço a especialização e, ao mesmo tempo, começo, também, a desenvolver a tese de mestrado. Portanto, a minha principal motivação foi **concluir o processo**, porque senão não poderia exercer (uc_m_sp_f).

– a natureza multidisciplinar do curso, percebida como uma mais-valia em termos de aquisição de um conjunto alargado de conhecimentos e competências.

O curso oferecia **grande diversidade de áreas**, abrangia áreas diversas, desde a indústria até algumas cadeiras de gestão, que acho que **traziam bastante valor acrescentado** ao meu percurso (uc_m_ha_m).

– o facto de o programa de estudos, no caso do 2.º ciclo, constituir uma continuidade relativamente à formação recebida ao nível do 1.º ciclo (complemento da formação de base).

Eu aconselhei-me em relação àquilo que eu poderia fazer para **continuar a minha formação** na área das Relações Públicas e pareceu-me ser mais acertado, independentemente de voltar a ser nesta universidade ou não (un_m_sa_f).

– o mero acaso.

Não sabia da existência do curso, nem era a minha primeira opção; a minha primeira opção era Psicologia, e esta opção estava em segundo lugar. **Só conheci o curso por acaso**; eu estava muito indecisa no 12.º ano, estava preocupada a tentar pensar

em que é que havia de me candidatar, e um dia, por acaso, a minha mãe falou-me deste curso, depois fui ver à *net*, e foi aí que conheci (ipg_l_sa_f).

Em suma, e designadamente no que se refere aos estudantes dos cursos de pós-graduação (mestrado), observa-se um vasto conjunto de motivações na base da escolha do programa de estudos. A razão mais referida prende-se com o gosto pela área científica; outras razões invocadas estão associadas, principalmente, à procura do enriquecimento pessoal e profissional; à proximidade geográfica entre a IES que oferecia o programa de estudos e a residência; à qualidade percebida do corpo docente; ao carácter multidisciplinar e abrangente do curso; às representações do plano de estudos como constituindo o complemento da formação inicial; à necessidade sentida de obtenção de formação complementar na respetiva área científica de interesse. Estes resultados poderão constituir uma explicação para o facto de que, de acordo com um estudo desenvolvido por Cardoso *et al.* (2012), 65% dos estudantes de mestrado inscrevem-se em cursos da mesma área de especialização relativamente à sua formação inicial (dados referentes ao ano letivo de 2010/2011).

4.3.4. Informação disponível para a escolha

A análise das narrativas dos estudantes revela que existem três vias privilegiadas de acesso à informação sobre a IES que estes escolheram frequentar: (1) informação disponibilizada pela IES, nomeadamente através do seu sítio na Internet; (2) informação veiculada por outros significativos; e (3) conhecimento através da presença em feiras e mostras universitárias.

Com efeito, um conjunto expressivo de participantes afirma que teve conhecimento da existência do seu curso através de pesquisas efetuadas no sítio da instituição na Internet. Por vezes, estas informações são complementadas com o conhecimento físico da IES, pelo facto de a mesma se localizar na cidade de residência dos estudantes, e com conversas com amigos.

Foi **tudo pela Internet**. Eu conhecia porque é a universidade mais falada aqui pela zona, depois, informações sobre como isto funcionava e isso foi tudo pela Internet. Informe-me acerca de várias e esta foi a que gostei mais (un_l_sp_f).

A informação foi basicamente através de **pesquisa pessoal na Internet** e em conversas com amigos que já cá estavam (un_l_ha_m).

A informação obtida através de outros atores próximos parece exercer, também, uma influência relevante na escolha dos estudantes. De entre estes informantes, os entrevistados realçam familiares e amigos que já haviam frequentado a mesma IES, professores de outros níveis de escolaridade (ensino secundário e cursos profissionais, por exemplo) e, também, pessoas que se encontram a frequentar a mesma instituição.

Tive conhecimento desta instituição, a nível de academia, primeiro **por irmãos que já tinham andado na academia**, depois **muitos outros familiares já formados** e também **alguns amigos** mais velhos (uc_l_sp_m).

O meu pai [...] indicou-me que esta faculdade estava muito bem colocada, e, de repente, também surgiram notícias nos *media*, eu comecei a ficar interessada e fui ver. E reparei, também, que as médias de entrada eram muito superiores às de outras IES, e eu pensei: “Se as médias são tão elevadas, é um bom indicador” (uc_l_ha_f).

Tive conhecimento da instituição sobretudo **através dos colegas** e, mesmo, da proatividade que eu tinha em conhecer, na altura da tomada de decisão, um bocadinho antes, até, de conhecer e perceber de perto como é que funcionavam as faculdades, em particular os cursos, e foi por aí, foi através da colaboração com **amigos mais velhos** (uc_m_ha_m).

A terceira das vias mais referidas pelos estudantes para a obtenção da informação na base da sua escolha consiste nas mostras e feiras que as IES organizam em escolas secundárias e nas suas próprias instalações.

Na altura também me tinha vindo a informar na **mostra da universidade** que fazem todos os anos, e apercebi-me que ao nível de docentes e por aí fora... e falaram-me muito bem da investigação, deram-me boas referências em termos de investigação (uc_m_sp_f).

Houve uma ocasião em que um professor aqui da faculdade teve a oportunidade de fazer uma palestra **na escola onde eu estava**, e daí ter suscitado esse interesse no curso. Claro que foi algo diferente, algo que eu achei interessante na altura, e fui investigar um bocadinho sobre o que é que aquilo queria dizer (uc_m_sa_f).

Tendo em conta as vias privilegiadas de acesso à informação referidas pelos estudantes, estes canais parecem poder ser os mais relevantes, constituindo um entrecruzamento entre redes sociais informais, ligadas a formas de mobilização do capital

social, e redes formais, ancoradas em formas de capital informacional, cujo acesso é, principalmente, mediatizado pelas famílias e outros atores.

4.4. A integração/adaptação à IES e ao ensino superior

Como foi amplamente exposto no referencial teórico que sustenta o presente estudo (Cf. Capítulo 2), o primeiro ano da frequência de um curso superior e a experiência académica e social prévias assumem, em conjunto, uma importância fundamental na intenção do estudante de permanecer ou abandonar a IES. É durante este ano que se assiste a um maior número de casos de abandono da IES ou, mesmo, do ensino superior, e tal ocorre, muito frequentemente, em consequência de uma má integração e/ou adaptação a uma e ao outro (Almeida *et al.*, 2002; Baars & Arnold, 2014-2015; Bean & Eaton, 2000; Berger & Braxton, 1998; Braxton *et al.*, 1997, 1995; Garza & Bowden, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Pascarella, 1980; Terenzini & Reason, 2005, 2010; Tinto, 1975, 1987, 1993; Tinto & Pusser, 2006; entre outros).

Neste sentido, interessou-nos perceber que experiências os estudantes inquiridos possuem dos seus primeiros dias de frequência do ensino superior, em particular os papéis desempenhados pela praxe e pelo acolhimento institucional³⁹.

Alguns dos estudantes entrevistados recordam os primeiros dias na instituição como tendo sido *difíceis*, mas possuem a percepção de que tal assume um carácter de normalidade. Este carácter decorre do ambiente novo em que estão a inserir-se, em que tudo lhes é desconhecido, desde as pessoas às estruturas físicas, passando pelos serviços e pelos processos. Porém, esta estranheza inicial é, rapidamente, superada, quando começam a estabelecer-se processos de entrosamento e interação com os pares.

Os primeiros dias são sempre **difíceis**, é uma nova instituição, caras novas, não conhecemos ninguém, mas **as pessoas vão-se adaptando**, vão conhecendo. [...] [A adaptação] foi fácil. Fui conhecendo as pessoas, fui falando com as pessoas, o número de pessoas com quem fui falando foi crescendo cada vez mais (ipg_m_sp_f).

³⁹ Este tópico é desenvolvido com maior profundidade na parte da discussão dos resultados que analisa, especificamente, a *experiência social* dos estudantes, e que desenvolve a temática da sua integração e adaptação em dois vetores centrais: a integração pelos pares, mormente por via da praxe, e a integração institucional formal, nomeadamente no que se refere ao acolhimento institucional.

Para outros estudantes, esta adaptação foi fácil e sem conflitos, por via, maioritariamente, dos contactos que, rapidamente, são estabelecidos com outros colegas:

Não tive dificuldade porque **fiz logo um bom contacto** com a coordenação do mestrado, que me facilitou, sempre que eu tinha uma ou outra questão, até por *e-mail* foi resolvida. O que eu penso é que outros colegas, se calhar, mais tímidos ou menos proactivos nesse aspeto possam ter tido mais dificuldades, e já depois de passado muito tempo ainda andavam a perguntar coisas básicas, mas acho que cada um também tem que fazer por si, também temos que procurar (ipp_m_sa_m).

Do outro lado, existem estudantes que se sentiram *perdidos* quando chegaram à instituição. Surge, aqui, como grande contributo para esta sensação de *desnorte*, a transição do ensino secundário. Neste, o ambiente era mais circunscrito, protegido e quase familiar, com processos de ensino-aprendizagem inteiramente diferentes, em confronto com a maior complexidade das IES, onde tudo é novo e estranho.

A nível de ensino foi só o choque, porque era **muito diferente do secundário**. Aqui os professores explicam bem, mas nós temos que começar a alargar os nossos horizontes (uc_l_sa_f).

Sempre foi, desde o início, entrar e só ver caras novas, foi aquele medo que a faculdade é um bicho; nós, no **ensino secundário**, temos sempre aquele medo da faculdade, e chegamos à faculdade e, passado algum tempo, vemos que, afinal, isto não é assim tão mau [...] no início, a faculdade parece um labirinto, mas depois até foi fácil (un_m_sa_m).

O facto de, por um lado, se ter *contacto com conhecidos*, que já frequentam a IES, e, por outro, de se estar envolvido numa (ou mais) *experiência no mundo do trabalho* parece contribuir para que esta dificuldade seja, de algum modo, mitigada. Os estudantes referem que esta incursão pelo mundo laboral lhes proporcionou um alargamento de horizontes, pois entram no ensino superior “[...] *com uma mentalidade mais aberta*” (uc_m_sa_m).

Quando cá cheguei [na segunda fase] **tinha já uma amiga cá** e ela apresentou-me a um grupinho e eu andei com elas uma semana, era tudo uma novidade, estava a conhecer [...], e depois foi tudo muito gradual [...]. Depois, é a **empatia**, é nós criarmos logo aquela ligação ou não (un_m_sp_m).

A dificuldade de integração/adaptação pode ser especialmente relevante se os estudantes demonstram qualquer tipo de dificuldade no plano das interações sociais, visto que a entrada numa nova instituição coloca uma forte *pressão* ao nível das capacidades de adaptação ao que é novo e da conquista de um lugar no grupo.

Eu tenho **algumas dificuldades de socialização**, nos primeiros tempos fico um pouco apreensiva porque não sei aquilo com que posso contar. [...] Quando cheguei, eu entrei mais tarde, tive uma sensação estranha de que há grupos feitos, e então fiquei um pouco mais à parte. Agora já tenho os meus colegas... é uma questão de tempo (uc_l_sp_m).

A praxe, que será abordada de uma forma mais aprofundada num outro ponto da análise e discussão dos resultados (ver subponto 7.3.1. do Capítulo 7), assume um papel de protagonismo no processo de integração dos novos estudantes e, por isso, conquistou um lugar de destaque na presente análise. Com efeito, é sublinhado, com frequência, que a praxe constituiu, mesmo, o principal veículo de integração no mundo académico. Os estudantes reportam que, através das atividades da praxe, tiveram oportunidade, por um lado, de *conhecer as pessoas e estabelecer interações com colegas* e, por outro, de *se familiarizarem com a própria instituição e os recursos* colocados à sua disposição.

Muito facilmente, **por causa da praxe**, fomo-nos juntando muitos amigos, e, depois, naqueles convívios académicos começámos a criar laços e os próprios trabalhos de grupo que fazíamos, foi muito fácil integrarmo-nos aqui na faculdade (un_m_sa_m).

Também o envolvimento em *atividades de carácter co-curricular* parece funcionar como veículo promotor desta integração. O facto de determinadas funções assumidas implicarem a interação com diversos órgãos institucionais auxilia a inserção dos estudantes no ambiente institucional e de ensino-aprendizagem.

Há uma coisa que contribuiu muito positivamente para o meu percurso na instituição: logo nos primeiros dias fui nomeado **delegado de turma**, e a partir daí tive que interagir com docentes, direção de curso, etc. [...] Isso também contribuiu para uma melhor integração na instituição, porque tive que fazer mais contactos, não só com colegas, mas, também, com níveis hierárquicos superiores (ipg_m_sp_f).

Por outro lado, a *dimensão da instituição* influencia o processo de integração dos novos estudantes. Assim, num dos institutos politécnicos analisados, isso parece não

constituir problema, uma vez que se está a entrar numa instituição de uma dimensão relativamente pequena.

Aquilo tem a vantagem de ser relativamente **pequeno**, que faz com que exista uma maior aproximação entre toda a gente lá dentro; essa, para mim, é uma grande vantagem. [...] para quem entre a primeira vez, neste momento, acho que é muito fácil (ipg_l_sp_f).

O contrário acontece, igualmente, quando os estudantes chegam a uma universidade, embora essa *difficuldade inicial* seja rapidamente ultrapassada.

Eu sentia porque as aulas eram em grande auditório, ninguém sabia o meu nome, para mim tudo aquilo era um bocado **estranho**, ter aulas num grande auditório, com um professor muito longe, isso foi tudo um bocadinho **difícil**, na altura, de gerir (un_m_sp_f).

Em suma, para a maioria dos estudantes, a integração suscitou, inicialmente, algumas dificuldades, sobretudo porque perspetivam a transição do ensino secundário para o ensino superior como uma mudança profunda nas suas vidas. Estes obstáculos iniciais são, no entanto, rapidamente ultrapassados quando começam a estabelecer-se interações. O facto de os novos estudantes possuírem, já, contactos na IES, aliado à incontornável praxe académica, funcionam como promotores da sua socialização, integração e adaptação à nova realidade educativa.

4.5. Síntese do capítulo

No presente ponto procurou analisar-se as condicionantes individuais dos estudantes que, de acordo com a literatura, exercem algum tipo de influência no seu percurso académico no ensino superior. Especificamente, abordaram-se (1) as expetativas dos estudantes à entrada no ensino superior; (2) o envolvimento e o percurso académico anterior ao ensino superior; (3) as racionalidades da escolha do par IES/curso; e (4) a integração e adaptação à IES e ao ensino superior.

No que se refere às expetativas dos estudantes entrevistados, a atenção destes parece estar focalizada na obtenção de um diploma, na promoção do seu desenvolvimento pessoal e integral e na aquisição de competências orientadas para o mercado de trabalho. Para a maioria dos entrevistados, a entrada no ensino superior integra-se num percurso

“normal” de formação e educação amplas, moldado pelas expectativas e pelo capital cultural, social e informacional acumulado nas famílias.

Foram, também, exploradas as racionalidades que subjazem à tomada de decisão, por parte dos estudantes, de integrarem o ensino superior, bem como a instituição e o curso que frequentam. No que se refere à escolha do ensino superior, parecem existir dois tipos de motivações que sobressaem neste processo: as motivações de natureza emocional, nomeadamente as perceções de que este era o percurso esperado, bem como o gosto pelo enriquecimento intelectual e por uma área de conhecimento específica. Surgem, igualmente, motivações de cariz racional, tais como a consciência de que a detenção de um diploma de estudos superiores aumenta as probabilidades de sucesso profissional e, até, pessoal, traduzido em dinâmicas de mobilidade social e profissional ascendente. Esta racionalidade subjacente à escolha do ensino superior enquanto possibilitador do aprofundamento e/ou obtenção de competências para o desenvolvimento de uma carreira de sucesso é corroborada pelos resultados obtidos num estudo de abrangência nacional no âmbito da satisfação dos estudantes do ensino superior português (Machado *et al.*, 2013; Magalhães *et al.*, 2013), que concluiu que os fatores mais importantes na tomada de decisão de os estudantes ingressarem no ensino superior são a obtenção de conhecimentos que permitam o prosseguimento de uma carreira aliciante e a obtenção de um grau académico.

Relativamente à escolha da IES, os estudantes referem a localização da instituição na sua área de residência como a principal razão da sua opção. Comparando estes resultados, uma vez mais, com os do estudo de Machado *et al.* (2013), é possível detetar algumas diferenças, já que o fator proximidade da residência para a escolha da IES surge, naquele estudo, apenas como o terceiro mais importante, antecedido pelos que se referem à elevada reputação académica da IES e à oferta académica congruente com as expectativas e desejos dos estudantes inquiridos no que respeita ao curso a prosseguir. Finalmente, no que toca à escolha do programa de estudos, a razão mais invocada pelos estudantes neste processo parece estar associada ao gosto pessoal pela área científica.

Os estudantes referem que tiveram conhecimento da informação que serviu de base à sua escolha da IES e do programa de estudos em três fontes distintas: informação disponibilizada pela IES, informação veiculada por outros significativos e conhecimento através da presença em eventos promovidos pelas IES.

A propósito da integração/adaptação dos estudantes à IES, os inquiridos referem que as suas primeiras experiências foram relativamente difíceis, pois implicaram a

socialização num ambiente completamente novo e distinto daquele a que estavam habituados. Contudo, é, igualmente, referido que estes obstáculos iniciais foram fácil e rapidamente ultrapassados. Todavia, para outros estudantes, existe a sensação de estarem “perdidos”, “desnorteados” na imensidão de um *campus* universitário, por comparação com a pequena dimensão da sua escola secundária.

A praxe desempenha um papel muito relevante no processo de integração dos novos estudantes. Com efeito, para um número elevado de estudantes, esta constituiu a mais importante via de integração no mundo académico, ao permitir-lhes interagir com os colegas e tomar conhecimento da estrutura física e funcional da instituição. Por outro lado, o envolvimento em atividades co-curriculares contribuiu, igualmente, para uma mais fácil integração no ambiente e nas dinâmicas institucionais.

CAPÍTULO 5

**DIMENSÃO DE ANÁLISE:
CONDICIONANTES
ORGANIZACIONAIS/INSTITUCIONAIS**

Nota Introdutória

A terceira componente básica do modelo construído para a análise dos dados recolhidos inclui o grupo temático das **condicionantes organizacionais/ institucionais**. As estruturas organizacionais internas, as práticas e as políticas institucionais podem exercer, de acordo com a literatura, influência visível nos resultados dos estudantes, através do tipo de experiências e valores que veiculam (Braxton *et al.*, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Hossler, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Stage & Hossler, 2000). O contexto no qual a experiência académica tem lugar poderá ter um impacto considerável no envolvimento e desempenho dos estudantes, bem como na sua decisão de permanecerem/abandonarem a IES. Com efeito, os fatores contextuais são fundamentais para a promoção da cognição, motivação e envolvimento dos estudantes com a sua experiência global no ensino superior.

No âmbito do presente estudo, será analisado um conjunto de características internas das instituições, as quais são organizadas em dois grandes grupos: 1) Estruturas, políticas e práticas internas; 2) Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares (Ver Apêndice 9B).

5.1. Estruturas, políticas e práticas internas

Neste grupo de condicionantes organizacionais incluem-se os indicadores que dizem respeito à comunicação institucional praticada, à visão do estudante por parte da IES, à sua missão, às práticas de acompanhamento e auscultação dos estudantes, aos mecanismos de apoio aos estudantes (tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, entre outros), à qualidade da estrutura física da IES (instalações e equipamentos) e à participação dos estudantes na tomada de decisão organizacional.

5.1.1. A missão da IES

A missão das IES estudadas decorre, naturalmente, da natureza da própria instituição: as instituições de ensino superior universitário disponibilizam uma oferta

formativa de base mais científica e cultural; por sua vez, as instituições de ensino superior politécnico prosseguem um ensino de cariz mais profissionalizante⁴⁰.

Assim, os aspetos mais relevantes da missão da universidade clássica estudada, decorrente dos seus estatutos, incluem a definição de uma formação abrangente, nas suas vertentes técnica, cultural, científica, artística, cívica e ética, “visando o desenvolvimento de capacidades e competências específicas e transferíveis e a difusão do conhecimento” (Estatutos de 2009). Por outro lado, integra, igualmente, a sua missão a “investigação científica e a criação cultural e artística, envolvendo a descoberta, aquisição e desenvolvimento de saberes e práticas, de nível avançado” (*Idem*). Procura valorizar-se, em termos sociais, o conhecimento e assegurar a “sua transferência para os agentes económicos e sociais, como motor de inovação e mudança”, através do incentivo “ao espírito observador, à análise objectiva [*sic*], ao juízo crítico e a uma atitude de problematização e avaliação da actividade [*sic*] científica, cultural, artística e social” (*Idem*). Um dos líderes desta IES entrevistados reitera esta declaração de missão, afirmando, de forma sucinta, que a missão desta IES “é, essencialmente, *produzir uma formação de elevada qualidade, uma investigação científica por padrões internacionais e uma relação com a comunidade. No fundo, as três missões da universidade*” (uc_vr).

Em linha com a missão da universidade clássica surge, igualmente, a missão prosseguida pela universidade nova estudada. De acordo com aquilo que está estatuído, esta IES

[...] tem como missão gerar, difundir e aplicar conhecimento, assente na liberdade de pensamento e na pluralidade dos exercícios críticos, promovendo a educação superior e contribuindo para a construção de um modelo de sociedade baseado em princípios humanistas, que tenha o saber, a criatividade e a inovação como factores [*sic*] de crescimento, desenvolvimento sustentável, bem-estar e solidariedade (Estatutos de 2008).

Por seu lado, as instituições de ensino superior politécnico focalizam a sua missão numa formação de índole mais profissionalizante, assumindo, igualmente, a sua estreita

⁴⁰ De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), “O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades [*sic*] profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção [*sic*], de inovação e de análise crítica” (artigo 11, n.º 3). Por seu lado, “O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades [*sic*] profissionais” (artigo 11, n.º 4).

ligação à comunidade onde se inserem. Com efeito, a instituição de ensino superior politécnico de grande dimensão estudada

[...] afirma-se como instituição de ensino superior ao serviço da transformação social e do desenvolvimento económico, através de uma formação e investigação de qualidade orientadas para a comunidade em que se insere, apostando na inovação e na transferência do conhecimento e da tecnologia (Estatutos de 2009).

De acordo com os seus Vice-presidentes inquiridos, a sua missão consiste na *“formação de pessoas altamente qualificadas em determinadas áreas, nomeadamente nas engenharias, na saúde, nas ciências empresariais, nas artes, no turismo, na educação”* (ipg_vpq). Procura-se o estabelecimento de uma ligação com o meio envolvente, que caracteriza, também, a natureza deste tipo de IES, através de uma formação

[...] com uma base teórica sólida, mas, também, com oportunidades de [os estudantes] utilizarem no terreno as suas competências recentemente adquiridas, com uma forte aposta na internacionalização, na investigação, na transferência de conhecimento, na ligação à comunidade e sua transformação, e sempre com valores de cidadania, de intervenção, de solidariedade, sem esquecer a pedra de toque, que é a formação de qualidade (ipg_vpq).

Esta IES assume, deste modo, como parte da sua missão, a formação de *“pessoas com capacidade para participarem ativamente na melhoria da qualidade de vida do país”* (ipg_vpe).

A ênfase profissionalizante da formação desenvolvida pelas instituições de ensino superior politécnico é, também, claramente visível nos estatutos do segundo dos institutos politécnicos analisados, de mais pequena dimensão, ao referir, neste documento, que tem como missão

[...] contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade, estimular a criação cultural, a investigação e pesquisa aplicadas, e fomentar o pensamento reflexivo e humanista. [...] proporciona áreas de conhecimento para o exercício de actividades [sic] profissionais atractivas [sic] no plano nacional e internacional, promovendo a mobilidade, a empregabilidade e as relações de reciprocidade com a comunidade (Estatutos de 2010).

Uma vez mais, existe a preocupação com a promoção de uma formação profissionalizante, com a empregabilidade e com o estabelecimento de relações com a

comunidade na qual a instituição está inserida. Com efeito, o Vice-presidente desta IES refere que a missão da instituição é a de dar

[...] o seu contributo para a sociedade onde está inserida, promover o seu desenvolvimento e crescimento de uma forma sustentável, promover e estimular a própria cultura, o pensamento, portanto, desenvolver na sociedade onde estamos inseridos um desenvolvimento que é sustentado, que não é algo que se esgota a curto prazo, mas que vai ficar, e que vai criar laços, e que vai criar estruturas que permitam, depois, a longo prazo, repercutir esse desenvolvimento (ipp_vp).

Os líderes institucionais deste instituto politécnico estão, portanto, conscientes de que o impacto da formação que oferecem aos seus estudantes será, também, vincadamente regional, o que é, claramente, assumido como um carácter distintivo no panorama das IES portuguesas.

5.1.2. A visão dos estudantes construída pelas IES

As quatro IES analisadas possuem uma visão muito convergente dos seus estudantes, em particular do seu papel e do seu lugar na instituição e no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, todas são unânimes em colocar o estudante no centro de todo o processo educativo, pois *“ele é o centro de tudo [...] e é sempre um dos pilares fundamentais, nunca deixou de ser nem pode deixar de ser, é a razão primeira”* (uc_pr). Como afirma o Vice-presidente de um dos institutos politécnicos, *“o estudante é o núcleo central. [...] é o ponto de partida para tudo aquilo que definimos em termos de políticas, em termos de medidas que adotamos”* (ipp_vp). Nesta IES, a centração no estudante acompanha todas as fases da sua relação com a instituição, ocorrendo na fase de captação do estudante, no seu percurso na instituição, e, posteriormente, no acompanhamento da sua trajetória profissional após a sua graduação. De facto, é referido que, nesta instituição, este constitui um processo longitudinal, existindo uma perspetiva desta *“cadeia desde o início até ao seu acompanhamento após o curso, com a monitorização da inserção [do estudante] no mercado de trabalho”* (ipp_vp).

Afirma-se, no segundo dos institutos politécnicos estudados, que *“a visão da instituição é centrada nos estudantes, absolutamente, desde o próprio processo de ensino-aprendizagem, que, aliás, por Bolonha tem que ser centrado no aluno, nas competências, mas, também, olharmos para os estudantes como pessoas em todas as suas vertentes”*

(ipg_vpq), procurando-se proporcionar aos estudantes todas as condições para que o seu percurso na IES seja o mais positivo possível, contribuindo para o seu desenvolvimento integral,

[...] desde a expressão artística, a saúde, com os nossos gabinetes de psicologia, o acesso a consultas médicas, toda essa parte da ação social e psicológica e de gestão de tempo, até ao desenvolvimento de espírito cívico, de voluntariado, de solidariedade, mas de empreendedorismo, também, ou seja, o mais completo dentro das nossas possibilidades” (ipg_vpq).

A perspetiva desta instituição, no que aos estudantes diz respeito, é *“a de ver os alunos como pessoas e como absoluto centro da nossa missão”* (ipg_vpq).

Esta visão do estudante como ocupando um lugar central na missão das IES é, igualmente, assumida pelas universidades analisadas. De facto, os estudantes são representados como *“membros plenos da academia, conjuntamente e a par com os docentes, com os investigadores e com os trabalhadores não docentes e não investigadores”* (un_vr), assumindo um estatuto de *um entre pares* em termos de pertença à instituição. Este Vice-reitor afirma que *os estudantes são a razão de ser da universidade* (un_vr) e, como tal, tem a preocupação de partilhar com estes atores

[...] aquilo que são as decisões da universidade e o dia-a-dia, o funcionamento. O estudante sempre foi, na instituição, um dos eixos fundamentais, e penso, também, que os estudantes reconhecem, de certa forma, esta forma de pensar da instituição [...]; nós orgulhamo-nos de ver os estudantes sentirem esta pertença à instituição, é um grupo que faz parte do nosso dia-a-dia (un_vr).

Este posicionamento de promoção da participação dos estudantes num processo partilhado de tomada de decisões institucionais é, também, assumido pelos dois institutos politécnicos participantes, ao afirmarem que, *“como parceiros, os estudantes têm o direito e a obrigação de participar, fazendo com que esta instituição consiga cumprir da melhor forma a sua missão”* (ipg_vpe).

Os líderes entrevistados assumem a sua relutância em perspetivar os estudantes como “clientes”, afirmando que esse termo reduz a relação entre a IES e os seus estudantes a *“uma visão mercantilista e, até, um pouco mercenária”* (ipg_vpq). Esta posição corrobora a de numerosos educadores que têm relutância em aceitar que os princípios da Gestão da Qualidade Total – que colocam a tónica na importância assumida

pelo cliente – possam ser transferidos e aplicados ao ensino superior, isto é, que os conceitos da gestão possam ser aplicados aos contextos educativos, pelo simples facto de que o sucesso e/ou o fracasso académico não podem ser medidos com recurso às mesmas ferramentas que são utilizadas no campo dos negócios (Mark, 2013). Com efeito, muito para além de uma troca, em que a IES fornece um serviço e o estudante paga as propinas como forma de retribuição desse serviço, esta relação é entendida num sentido muito mais abrangente, ao afirmar-se:

[...] nós fornecemos um serviço, realmente, e temos que ser bons, eficientes e eficazes a fazê-lo, mas a experiência de ser aluno desta instituição, para nós, é muito mais do que a aquisição de competências, deve ser uma experiência de vida, enriquecedora, de trabalho de grupo, de cidadania (ipg_vpq).

Aceita-se a designação de estudante como “cliente”, mas apenas na medida em que a IES efetua “a *prestação de um serviço direcionado para o estudante*” (ipp_vp), ou seja, na definição de um novo projeto, na criação de uma nova medida, a IES considera qual o impacto que os mesmos irão ter “*no cliente final, que é, de facto, o estudante*” (ipp_vp), sendo nessa perspetiva que a instituição encara o estudante enquanto cliente. Esta posição remete para aquela que é designada a nova metáfora na forma como as IES e os seus estudantes se relacionam, em que as primeiras são concebidas como prestadoras de serviços, sendo os segundos perspetivados como consumidores de um determinado produto, neste caso, a experiência académica consubstanciada numa determinada formação graduada e/ou pós-graduada oferecida pelas IES (Cardoso, 2012; McCulloch, 2009; McLaughlin, 2009; Molesworth, Nixon & Scullion, 2009; Tavares & Cardoso, 2013).

5.1.3. A comunicação institucional

O envolvimento dos estudantes na vida académica é, potencialmente, influenciado pela forma como estes vivenciam os seus atributos organizacionais. Com efeito, atributos organizacionais, tais como a participação na tomada de decisão organizacional, a justiça na administração de políticas e a comunicação afetam a decisão dos estudantes de permanecerem ou abandonarem a instituição (Berger & Braxton, 1998).

No que se refere à comunicação entre as IES e os seus estudantes, a análise das narrativas dos líderes institucionais permite concluir que esta é efetuada com recurso a um

conjunto diversificado de canais. Existe, na verdade, a preocupação, por parte de todas as IES analisadas, de que os seus estudantes tenham amplo acesso à informação relevante para a sua experiência global, cuidado que se inicia, desde logo, à entrada do novo estudante e que acompanha todo o seu percurso na instituição.

Os líderes institucionais da universidade clássica participante no estudo referem que, aquando do primeiro contacto dos novos estudantes com a instituição, iniciado no momento da sua matrícula, é-lhes facultado um vasto leque de informação sobre a instituição e os recursos ao seu dispor, através da entrega de *“um kit geral, com um conjunto de informação sobre a universidade”* (uc_vr). No entanto, nesta IES, a disseminação da informação encontra-se muito dependente das características e das dinâmicas de cada uma das unidades orgânicas que a compõem, as quais possuem *“autonomia administrativa e financeira, académica e científica, e todo o contacto, toda a participação aos estudantes é feita na relação direta com os órgãos de gestão das unidades orgânicas”* (uc_vr). Outras iniciativas de difusão da informação pelos estudantes passam pela existência de *“um manual de integração académica, que está disponível na página [web]”* (uc_vr), pela *“informação que vai via Associações de Estudantes ou via unidades orgânicas”* (uc_vr) e, também, pelos *“inquéritos pedagógicos”* (uc_vr). Ainda assim, estes líderes ressaltam que estes mecanismos diferem de acordo com as várias unidades orgânicas e que, portanto, a comunicação institucional encontra-se, de alguma forma, dependente *“das características do Conselho Pedagógico de cada unidade orgânica e do envolvimento maior ou menor dos estudantes no Conselho Pedagógico, da maior ou menor relação das direções das faculdades com as Associações de Estudantes e com o Conselho Pedagógico”* (uc_vr), afirmando-se, contudo, a existência de *“comunicações mínimas”* (uc_vr).

Também a universidade nova participante no estudo assume a sua

[...] grande preocupação em tornar o mais efetiva possível a comunicação com os estudantes, que são já muito numerosos, dada a expansão que a universidade conheceu nos últimos anos [...] alguns dos veículos usados para a comunicação são formais e outros mais informais (un_vr).

O Vice-reitor desta instituição defende que, no que respeita à comunicação direta com os estudantes, a instituição sempre teve, desde início, uma participação muito significativa destes nas estruturas formais, ou seja, nos órgãos de gestão e de governo da

instituição. Desde os primeiros anos do seu funcionamento, esta IES procedeu à criação de

[...] comissões de curso e da figura do diretor de curso, algo que não existia em todas as instituições; os projetos de ensino tinham acoplada uma estrutura a nível do curso, com um diretor e uma comissão de curso, os alunos participavam na comissão de curso e participam ainda, visto que estas estruturas continuam a existir, participam em paridade com os docentes (un_vr).

Para além das comissões de curso, os estudantes participam noutros órgãos de governo da universidade, de entre os quais se destacam os Conselhos Pedagógicos e o Senado Académico, onde estão representados pelos pares.

Um dos outros canais de comunicação que, segundo este líder, se tem revelado muito dinâmico é o do Provedor do Estudante. Esta experiência é perspectivada pelos líderes e pelos próprios estudantes como enriquecedora e muito positiva, ao assumir um papel de resolução de situações, de mediação, mas, também, um papel de aconselhamento e de uma ligação muito estreita entre os docentes em geral e os estudantes. Ainda segundo este líder, este *“tem sido um canal de comunicação ao qual os estudantes recorrem com frequência, e que veem como um elo de ligação aos docentes ou a uma pessoa com quem podem discutir e colocar as suas dificuldades”* (un_vr). Por outro lado, destaca-se, também, *“o papel do diretor de curso, porque este, estando na base da pirâmide pedagógica, tem uma ligação muito forte com os estudantes”* (un_vr). Uma outra via para a comunicação consiste nas estruturas organizativas dos estudantes, mormente a Associação de Estudantes e os diversos núcleos de estudantes, e os delegados de ano e delegados de curso. Para além disso, existem iniciativas, ao nível da equipa reitoral, de promoção da comunicação institucional com os estudantes. Refere-se, como exemplo, uma iniciativa desenvolvida pelo Reitor desta IES, que reúne, regularmente, com os estudantes em assembleia, em reuniões distintas conforme o ciclo de estudos. Os temas que vão a debate em cada fórum são da iniciativa dos estudantes. Portanto, são os estudantes que propõem ao Reitor as questões a discutir, consoante os diferentes momentos da vida da instituição. Segundo este Vice-reitor,

[...] esta iniciativa é um momento não só de os alunos terem uma oportunidade de expor aquilo que são as suas vivências e as suas preocupações, mas, também, uma forma de nós percecionarmos onde estão as dificuldades e as situações que não estão a correr pelo melhor ou que não são tão satisfatórias como desejaríamos (un_vr).

A posição expressa por esta IES relativamente à comunicação institucional revela, claramente, a existência de uma lógica de comunicação de duplo sentido.

Para além deste conjunto abrangente de estruturas e de veículos de comunicação institucional, os estudantes participam, também, em numerosas outras comissões e grupos de trabalho, como, por exemplo, a comissão de ética e o sistema interno de garantia da qualidade. Esta participação é justificada, por este líder, pela importância da *“perspetiva do estudante quando se trabalham estas áreas; se a universidade pretende garantir mecanismos de melhoria contínua, terá que o fazer com todas as partes interessadas, e os estudantes são, aqui, uma peça fundamental”* (un_vr).

Esta preocupação em desenvolver uma comunicação institucional efetiva está muito claramente presente, também, nos dois institutos politécnicos estudados. Em relação ao instituto politécnico de pequena dimensão, são referidas as estruturas formais como forma privilegiada de difusão da informação. Assume proeminência a figura do diretor de curso, *“que é a pessoa que mais diretamente vai contactar com os estudantes logo desde o 1.º ano”* (ipp_vp), através da promoção de reuniões iniciais com estes, nas quais procura familiarizá-los com os diversos serviços, regulamentos em vigor e demais informações sobre o funcionamento quotidiano da IES. Como este Vice-presidente refere, *“muitas vezes, os estudantes acabam por não ter muita noção do que os espera; [pretende-se,] portanto, integrar os estudantes, informá-los logo no início”* (ipp_vp). Assume, de igual forma, relevância a figura do delegado de turma, *“porque é alguém que vai estabelecer uma comunicação mais próxima”* (ipp_vp). São, também, mencionadas a figura do Provedor do Estudante e as direções das Escolas, que, por via da pequena dimensão da instituição, *“têm uma característica muito típica na nossa instituição, que é a proximidade com os estudantes. O facto de ser um meio muito pequeno permite esta proximidade”* (ipp_vp).

Em termos de informação institucional de cariz menos académico e mais social, o Vice-presidente desta instituição refere, como canais privilegiados da sua transmissão e disseminação, estruturas como os Serviços de Ação Social, que participam ativamente na integração dos novos estudantes no início de cada ano letivo, procurando criar *“uma relação muito próxima com os estudantes”* (ipp_vp). Para isso, no início do ano, são organizadas sessões de acolhimento aos estudantes, nas quais a IES procura *“disponibilizar-se ao máximo para problemas que os estudantes tenham, sensibilizá-los para apoios, medidas que tenhamos”* (ipp_vp), na procura do estabelecimento dessa

relação de proximidade e de confiança com os estudantes. Por isso, este líder institucional acredita que a sua IES possui *“um conjunto de apoios que permite uma grande proximidade com os estudantes”* (ipp_vp).

No segundo dos institutos politécnicos analisados, a comunicação é, à semelhança do que acontece com a universidade clássica também participante no estudo, iniciada logo à entrada do novo estudante na instituição, aquando da formalização da sua matrícula, pois, na perspetiva deste Vice-presidente, *“logo na altura da inscrição, os estudantes têm que tomar conhecimento das regras fundamentais”* (ipg_vpe). Algumas dessas regras e informações relacionam-se com as questões da matrícula, o processo de inscrição, o compromisso que os estudantes assumem com a IES, as regras de avaliação e as regras gerais de funcionamento, entre outros aspetos de interesse na vida futura do estudante. Privilegia-se, tal como nas restantes IES estudadas, o contacto com as Associações de Estudantes das diversas unidades orgânicas que fazem parte da IES, já que existe a perceção de que os estudantes recorrem, com frequência, a esta estrutura para apresentarem os seus problemas e procurarem possíveis soluções. Outras fontes de disseminação da informação institucional, referidas como sendo frequentemente utilizadas pelos estudantes, consistem na Vice-presidência para os assuntos académicos, no Provedor do Estudante e na utilização de novas tecnologias ao dispor dos estudantes para fazerem chegar aos órgãos de tomada de decisão as suas dificuldades.

Em suma, é possível afirmar, a partir dos dados recolhidos, que existe, da parte de todas as IES estudadas, uma preocupação clara em que a comunicação institucional seja fluida e chegue aos seus destinatários, nomeadamente os estudantes. Para tal, são utilizados numerosos instrumentos de divulgação e disseminação da informação à escala global da IES. De entre estes, destacam-se os meios mais formais, tais como estruturas e órgãos de tomada de decisão (Reitoria/Presidência, Conselho Pedagógico, comissões de curso, diretores de curso, Provedor do Estudante, direção das unidades orgânicas e Associações de Estudantes, entre outros). Contudo, utiliza-se, paralelamente, canais menos formais ou menos tradicionais, como as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), por exemplo. Esta preocupação despoleta o processo comunicacional desde que o estudante ingressa na instituição, em particular através da difusão, aos novos estudantes, de informação escrita e/ou oral no momento da sua inscrição na IES e em sede de iniciativas de acolhimento institucional. Torna-se clara a existência da intenção, por parte das IES, de que todos os seus estudantes tenham acesso à informação e saibam onde encontrá-la, na procura de envolver estes atores na vida institucional da qual fazem

parte e na qual se espera que desempenhem um papel ativo, na sua qualidade de co-construtores do seu projeto educativo e da sua experiência global no ensino superior.

5.1.4. Práticas de acompanhamento dos estudantes

O acompanhamento do estudante é apontado pela literatura como sendo vital para o processo de melhoria contínua da instituição. Permite monitorizar o progresso do estudante e antecipar as suas necessidades, por um lado e, por outro lado, possibilita a avaliação dos impactos das intervenções e estratégias de fidelização desenvolvidas pela instituição (Swail *et al.*, 2003). Na verdade, quanto mais informação a instituição acumular sobre as necessidades do estudante, melhor preparada estará para conceber e implementar programas e serviços que vão ao encontro dessas mesmas necessidades. Assim, a probabilidade de os estudantes melhorarem o seu desempenho e atingirem sucesso é mais elevada em ambientes que promovam o acompanhamento e *feedback* relativamente ao seu desempenho (Tinto & Pusser, 2006).

Este posicionamento assume uma importância crítica na vida das instituições e dos próprios estudantes, sendo enfatizado nas narrativas dos líderes institucionais inquiridos. Efetivamente, as IES estudadas mostram-se empenhadas em dar voz aos estudantes, através de um conjunto de mecanismos. Destes, destacam-se, claramente, os inquéritos, que podem assumir uma natureza mais pedagógica e menos controladora. Através dos inquéritos pedagógicos, integrados num sistema interno de garantia de qualidade, procura obter-se *“a perceção que os estudantes têm relativamente às unidades curriculares que compõem o seu ciclo de estudos”* (un_vr). Neste tipo de inquéritos, existe uma tentativa de aferir, junto dos estudantes, da sua perceção *“de satisfação sobre a forma como decorrem as atividades académicas, unidade curricular a unidade curricular, professor a professor”* (ipg_vpe). Outros exemplos de inquéritos aos estudantes incluem inquéritos de satisfação, *“em que se solicita a participação dos estudantes, por exemplo, inquéritos de satisfação na área alimentar, da saúde, pelos serviços prestados, por exemplo, pelos Serviços de Ação Social no que diz respeito a alojamentos”* (un_vr); inquéritos *“relativamente à qualidade dos espaços pedagógicos comuns, porque uma das preocupações é tentar perceber que dificuldades os alunos encontraram, que melhorias se podem introduzir”* (un_vr); e inquéritos a estudantes estrangeiros, *“que recolhem a opinião [...] relativamente à forma como são recebidos, como se integram na instituição e as condições que lhes foram oferecidas durante o período de formação”* (un_vr). No entanto, existe, por parte de alguns

dos líderes institucionais entrevistados, a consciência de que existe uma reduzida taxa de participação dos estudantes neste tipo de iniciativas, o que, frequentemente, inviabiliza a utilização dos dados recolhidos, que não são representativos da população.

Para além dos inquéritos distribuídos aos estudantes, outros mecanismos de recolha de informação compreendem (i) *“gabinetes de apoio ao estudante e serviços de apoio psicológico”* (uc_vr); (ii) o *“Provedor do Estudante, que recebe, tenta mediar os conflitos, tenta resolver situações”* (uc_vr), e que assume, também, o papel de intermediação entre os estudantes e as diversas unidades orgânicas, no que se refere à resolução de problemas, conflitos ou injustiças relativamente a questões pedagógicas, sempre na postura do estabelecimento de uma ponte entre os atores institucionais; e (iii), em alguns casos, um *“gabinete de inserção profissional e uma bolsa de emprego, já com a preocupação da integração profissional”* (uc_vr). Existe, ainda, a possibilidade de os estudantes *“deixarem sugestões ou reclamações em local próprio, em papel ou por meio eletrónico”* (un_vr).

Finalmente, refere-se um outro mecanismo importante na deteção dos problemas, na sua triagem e, também, no lançamento de soluções de melhoria, utilizado por uma das IES estudadas, que consiste num *“procedimento que, neste momento, está instalado e em fase de expansão, que é a avaliação anual dos ciclos de estudos”* (uc_pr). Este procedimento prevê que, anualmente, o Conselho Científico e, sobretudo, o Conselho Pedagógico procedam a uma análise dos relatórios produzidos no âmbito desta avaliação. Os resultados da análise dos referidos relatórios são disponibilizados publicamente.

5.1.5. Participação dos estudantes na tomada de decisão institucional

De acordo com a literatura, a integração, o envolvimento e a participação dos estudantes na vida da IES é, potencialmente, influenciada pela forma como os estudantes vivenciam os seus atributos organizacionais (Berger & Braxton, 1998). Estes atributos organizacionais compreendem a participação na tomada de decisão institucional, a justiça na administração de políticas e a comunicação, que são passíveis de afetar a decisão dos estudantes de permanecerem ou abandonarem a instituição.

Do acordo com o que está consagrado no RJIES (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), os estudantes são membros efetivos de dois órgãos de governo das IES: o

Conselho Geral (Art.º 81)⁴¹, no qual devem representar, pelo menos, 15% da totalidade dos membros deste Conselho [Art.º 81, n.º 4, alínea b)]; e o Conselho Pedagógico (Art.º 104)⁴², no qual estão em paridade com os docentes, já que este órgão “é constituído por igual número de representantes do corpo docente e dos estudantes da instituição ou da escola” (Art.º 104, n.º 1).

O discurso institucional dos líderes das IES estudadas defende reiteradamente a importância vital da participação ativa dos estudantes na vida da academia, aos mais diversos níveis. Assumem a posição de que os estudantes devem ser participantes ativos no processo de tomada de decisão institucional, afirmando que “*é indispensável que os estudantes tenham voz em áreas fundamentais que têm a ver com a sua própria vida*” (uc_pr). Esta participação nos órgãos de governo das IES é perspectivada, por estes líderes, como sendo revestida de grande importância, já que

[...] uma universidade constrói-se em conjunto com todos os seus atores, docentes, trabalhadores não-docentes, estudantes, e isso é fundamental, até para o próprio modelo de sucesso e de crescimento da universidade, que haja uma identificação de todos os atores com esse modelo e com esse plano estratégico (un_pae).

Afirma-se, com efeito, que o envolvimento dos estudantes nos processos de tomada de decisão institucional é fundamental, conferindo-se um papel de grande centralidade a estes atores no processo de ensino-aprendizagem, pois “*os professores, se não forem os estudantes, não têm razão de existir, e um bom professor faz-se com os estudantes, sem dúvida [...] porque, efetivamente, um professor faz-se nas aulas, no seu trabalho com os estudantes*” (ipp_pe). Assim, a participação dos estudantes é percebida, por estes líderes institucionais, como fundamental, sendo, até, representada como “*a única maneira que eles*

⁴¹ Constituem competências do Conselho Geral: a) Eleger o seu presidente, por maioria absoluta [...]; b) Aprovar o seu regimento; c) Aprovar as alterações dos estatutos [...]; d) Organizar o procedimento de eleição e eleger o reitor ou presidente, nos termos da lei, dos estatutos e do regulamento aplicável; e) Apreciar os actos [sic] do reitor ou do presidente e do conselho de gestão; f) Propor as iniciativas que considere necessárias ao bom funcionamento da instituição; g) Desempenhar as demais funções previstas na lei ou nos estatutos (Art.º 82, n.º 1).

⁴² Constituem competências do Conselho Pedagógico: a) Pronunciar-se sobre as orientações pedagógicas e os métodos de ensino e de avaliação; b) Promover a realização de inquéritos regulares ao desempenho pedagógico da unidade orgânica ou da instituição e a sua análise e divulgação; c) Promover a realização da avaliação do desempenho pedagógico dos docentes, por estes e pelos estudantes, e a sua análise e divulgação; d) Apreciar as queixas relativas a falhas pedagógicas, e propor as providências necessárias; e) Aprovar o regulamento de avaliação do aproveitamento dos estudantes; f) Pronunciar-se sobre o regime de prescrições; g) Pronunciar-se sobre a criação de ciclos de estudos e sobre os planos dos ciclos de estudos ministrados; h) Pronunciar-se sobre a instituição de prémios escolares; i) Pronunciar-se sobre o calendário lectivo [sic] e os mapas de exames da unidade orgânica ou da instituição; j) Exercer as demais competências que lhe sejam conferidas pela lei ou pelos estatutos (Art.º 105).

têm de poderem expressar-se" (ipp_re), assumindo estes o estatuto de *"parceiros no sistema educativo"* (ipg_vpe).

Esta importância percebida da voz ativa dos estudantes na tomada de decisão institucional é ilustrada pelo alargamento da sua participação a outros órgãos de governo, para além dos consagrados na lei (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro). Disso são exemplos o seu assento em órgãos tão diversos como o Conselho Coordenador do Modelo Educativo, o Senado Académico, os Conselhos de Representantes, as Comissões de Curso, os Conselhos de Escola e o Conselho para a Avaliação e Qualidade, dependendo da estrutura organizacional em questão.

Do mesmo modo, existe a preocupação, da parte das IES, de envolver os estudantes em processos *"no âmbito, por exemplo, da garantia da qualidade, em que eles têm uma participação muito alargada, sobretudo através dos seus representantes e, também, individualmente, na participação nos inquéritos"* (un_vr). Refere-se a existência de *"uma cultura e uma tradição de envolver os estudantes nos mais variados órgãos de decisão a nível académico"* (ipp_vp). Os vários órgãos de tomada de decisão institucional contam com a participação de representantes dos estudantes e, para além desta participação formal nos órgãos institucionais, existe, igualmente, *"uma cultura já desde há muitos anos, mas estamos a tentar que seja uma participação muito mais ativa, que é a participação dos estudantes, por exemplo, na resposta a inquéritos de satisfação"* (ipp_vp).

É, também, referido que existem áreas específicas nas quais a participação dos estudantes é central. Uma dessas áreas diz respeito à dimensão pedagógica da vida académica, afirmando-se que *"é absolutamente indispensável uma participação fortíssima na dimensão de ensino-aprendizagem, a voz dos estudantes é fundamental"* (uc_pr). Ou seja, a participação dos estudantes na tomada de decisão institucional em sede de Conselho Pedagógico, por exemplo, é perspectivada como *"fundamental, e também ao nível da gestão dos cursos, é indispensável; é preciso saber onde essa participação é mais útil para eles e para nós todos"* (uc_pr).

No entanto, apesar desta abertura, por parte das IES, à participação alargada dos seus estudantes nos órgãos de governo, as perceções existentes vão no sentido de que esta participação não é significativa, de que os estudantes *"participam pouco"* (ipp_vp) e de que *"a frequência de participação dos estudantes nos órgãos deixa sempre muito a desejar"* (ipg_pe). Afirma-se que *"a participação dos estudantes nos órgãos de governo da universidade fica um pouco aquém do que seria de esperar"* (un_re) e, até, que *"a participação não é muito levada a sério pelos estudantes"* (ipp_re), apontando-se, como

justificação para tal, o facto de que *“os estudantes não compreendem a importância dos órgãos em que estão; também há, ainda, um longo caminho a trilhar para dar esse tipo de formação, e os estudantes não têm consciência da importância destes órgãos”* (un_re). Tal ocorre *“porque, às vezes, é difícil mostrar resultados, e porque ainda há alguma reticência de alguns docentes de perceberem que o modelo de universidade mudou e que os estudantes são, mesmo, parte integrante da construção daquilo que é a universidade”* (un_re). Aponta-se, por outro lado, falhas ao nível da disseminação de informação, por parte da IES, junto dos estudantes relativamente aos órgãos em que participam, porquanto *“o estudante não sabe quais são os órgãos em que há estudantes, e em que podiam fazer, também, chegar a sua opinião”* (uc_pe). Com efeito, afirma-se que os estudantes não possuem, sequer, conhecimento da existência de órgãos nos quais podem estar representados, cabendo à IES assegurar que eles têm acesso a essa informação, a fim de que possam *“perceber que isso existe, que esses recursos existem e que, por norma, não usam”* (uc_pe).

Do ponto de vista deste líder, não basta que estes órgãos existam e que a presença dos estudantes nos mesmos esteja consagrada na lei. É necessário que os estudantes acionem essa prerrogativa e que participem ativamente, *“porque senão, dá-me a impressão que, mais uma vez, temos ali uma jarra com umas flores, porque, legalmente, tem que ser assim, mas depois, na prática, não funciona”* (uc_pe).

A percepção de alguns dos líderes entrevistados é de que, não obstante ser outorgado aos estudantes o direito de terem uma voz ativa nos vários órgão de governo das IES, *“por vezes, há uma sub-representação daquilo que são os lugares definidos para os estudantes”* (un_pae).

Mesmo naqueles órgãos em que os estudantes, tradicionalmente, participam mais ativamente, nota-se que essa participação não é uniforme, sofrendo oscilações difíceis de analisar:

[...] a participação [dos estudantes] nos Conselhos Pedagógicos é muito variável; há Conselhos Pedagógicos em que eles são muito participantes, muito construtivos, outros em que não são tanto, muitas vezes não vão às reuniões, etc. Não sei se depende das áreas, se depende do modo como o Conselho Pedagógico atua (uc_vr).

Como tentativa de justificação para esta inconstância na participação dos estudantes nos Conselhos Pedagógicos, enfatiza-se a relativa volatilidade da presença no cargo, por via da curta duração dos ciclos de estudos, o que conduz a que os

representantes dos estudantes neste órgão não ocupem o cargo por um longo período de tempo e que, *“quando eles estão bastante participantes, termina o mandato”* (uc_vr).

A participação dos estudantes depende muito, também, das suas características pessoais. Na verdade, os líderes institucionais sublinham que, se existem estudantes profundamente empenhados e com uma forte consciência institucional, outros, *“se não for como eles querem, já não participam tanto, é muito variável, como em tudo, depende das pessoas”* (uc_vr). Assume-se, deste modo, que a maior ou menor participação dos estudantes na vida da sua instituição depende da sua predisposição para este tipo de mobilização, isto é, *“depende da vontade deles de participarem mais ou menos, da sua capacidade de envolvimento, da sua capacidade de pensarem os assuntos numa perspectiva institucional”* (uc_vr). Por outro lado, existe a percepção de que a participação dos estudantes é condicionada, por assim dizer, pela agenda subjacente aos processos de tomada de decisão. Existe, deste modo, a necessidade de *“distinguir entre o funcionamento normal e a questão de haver um problema; se houver um problema, eles juntam-se e ativam o seu direito. Quando as coisas correm bem ou quando o assunto não é muito importante, eles não participam”* (ipg_pe), delegando essa participação, por exemplo, na Associação de Estudantes.

Do mesmo modo, alguns dos estudantes entrevistados manifestam a percepção de que a participação dos seus pares nos órgãos de governo e de tomada de decisão institucional é de baixa intensidade. Todavia, não atribuem esta baixa intensidade à ausência de interesse participativo. Antes, sublinham a deficiente ligação entre os diversos órgãos e o universo dos estudantes, referindo a existência de falhas ao nível do fluxo da informação e do processo e canais de comunicação institucional. Por outro lado, são enunciados constrangimentos de tempo que interferem na organização da sua agenda académica, na qual a participação na tomada de decisão institucional não constitui uma prioridade.

Não digo que não haja interesse da parte dos alunos. Onde é que eu noto que não existe esta ligação? Nós temos assembleias gerais, RGAs [Reuniões Gerais de Alunos], em que são discutidos vários assuntos [...]. Em termos de alunos que lá aparecem, **são muito poucos** em termos do universo que existe, e isso choca-me um bocado [...]. É muito mau, e esta não informação, esta não transparência de informação entre órgãos, ou seja, entre a AE e os estudantes... **esta comunicação não está muito solidificada e as pessoas não interagem.** [...] **Há esse não contacto**, que, para mim, não faz muito sentido. Porque é que os alunos não se associam? Por falta de informação da AE de que existem essas RGAs. Mandam-se

mails, mas ver um *mail* é uma coisa, agora ver um *placard* afixado pode ser interessante. [...] Os alunos até podem estar interessados em envolver-se, mas como têm tanta coisa para fazer, até podem ser condicionados por essa vertente. Não digo de todos, mas **aumentaria a participação se houvesse mais ligação** entre alunos (ipp_l_sa_f).

Os líderes institucionais entrevistados acrescentam que a IES deve assumir a realização de um escrutínio regular sobre a presença dos estudantes nas instâncias de decisão, no sentido aferir o correto funcionamento deste processo de representação. Torna-se necessário dirigir uma atenção especial para a forma como a informação é disseminada pelo universo estudantil, de forma a envolver todos os atores no processo de tomada de decisão, para que todos se sintam parte integrante do mesmo. Assim, é referido que

[...] temos que estar atentos, porque, muitas vezes, isto faz-se através dos seus representantes, dos seus delegados, mas é preciso olhar, também, para a forma como isso, depois, se transfere para todos os outros estudantes e como é que eles se sentem completamente envolvidos [un_vr].

Neste sentido, afigura-se, pois, importante que, após a construção e execução do processo nos diferentes níveis de envolvimento dos estudantes nas questões pedagógicas, estes obtenham *feedback* relativamente às questões institucionais nas quais se envolvem.

Sendo certo que os delegados e os representantes dos estudantes que fazem parte dos órgãos têm um acesso mais direto aos centros de decisão, e que, por isso mesmo, estão de posse de toda a informação, acompanhando e participando ativamente nestes processos, “*o grande problema que se coloca é, muitas vezes, passar esta informação de uma forma expedita para todos os estudantes*” (un_vr). Por isso, assume particular relevância a monitorização, por parte da instituição, da forma como é desenvolvida a comunicação, de modo a que a informação flua e chegue aos estudantes, constituindo este um dos desafios da gestão institucional. Neste sentido, as IES procuram encontrar formas eficazes de disseminarem esta informação junto dos estudantes, através da definição de canais e níveis de divulgação da informação, com o propósito de “*aumentar esta transparência, haver aqui um maior diálogo e eles perceberem que essa informação que eles nos dão é importante para a nossa tomada de decisão e para a melhoria do nosso corpo docente, e, até, para definir medidas*” (ipp_vp), pois percebe-se que o envolvimento dos estudantes é fundamental para que as IES identifiquem e percebam “*a forma como os*

“nossos clientes, os nossos estudantes, veem o nosso serviço, e a ideia é que essa satisfação vá aumentando [...] porque nós só se ouvirmos os estudantes é que conseguimos perceber os problemas e atuar” (ipp_vp).

Esta questão da participação ativa dos estudantes no processo de tomada de decisão é perspectivada como desempenhando um papel relevante, não apenas na vida académica e no percurso formativo do estudante na IES, mas, igualmente, na sua vida futura. É defendido que, *“pensando na generalidade, as pessoas não estão a ser educadas para a participação, e claro que isso tem consequências muito fortes ao nível da vivência da cidadania, da vivência da vida cívica” (ipg_re)*, atribuindo-se às IES essa responsabilidade de formar para a participação e para a cidadania. De facto, as IES *“têm aí um papel muito importante, ao permitirem, fomentarem e promoverem a participação dos estudantes, nas IES, mais, até, do que noutra instituição qualquer de ensino” (ipg_re)*. Existe, no discurso institucional, a consciência de que *“é no ensino superior que se está a falar com adultos na sua vida plena e que, portanto, mais do que nunca, lhes deveria ser aberto este processo de negociação, porque coexistir é um processo de negociação” (ipg_re)*.

5.1.6. Mecanismos de apoio aos estudantes

Os aspetos relacionados com os mecanismos de apoio aos estudantes, que integram, entre outros, processos de tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, estão documentados na literatura como afetando o desempenho e a permanência dos estudantes no ensino superior (Drake, 2011; Mbuva, 2011; Swail *et al.*, 2003; Young-Jones *et al.*, 2013). Este apoio pode assumir três formas principais: (1) apoio académico, sob a forma de cursos de desenvolvimento, ensino suplementar e grupos de estudo; (2) apoio social, através de programas de aconselhamento e tutoria; e (3) apoio financeiro, sob a forma de bolsas e empréstimos, entre outros (Tinto & Pusser, 2006). A juntar a estes três tipos de apoio, sublinhados por Tinto e Pusser (2006) como importantes contributos para a promoção do bem-estar dos estudantes, a análise das narrativas permitiu a identificação de um quarto tipo de apoio. Está neste caso a preocupação das IES em munirem os seus estudantes com ferramentas e competências úteis na procura de emprego – e/ou criação do próprio emprego – após a conclusão dos seus estudos superiores. Adicionalmente, a jusante da experiência académica do estudante, torna-se cada vez mais frequente as IES

procurarem acompanhar o processo de inserção dos seus graduados no mercado de trabalho.

Deste modo, relativamente ao apoio e acompanhamento que as IES em análise procuram prestar aos seus estudantes, este assume diversas formas e utiliza distintas vias, a seguir detalhadas.

No que se refere ao apoio académico, um dos mecanismos referidos pelos líderes entrevistados centra-se no papel do diretor de curso e da estrutura de funcionamento dos diversos cursos. Um Pró-reitor da universidade clássica analisada relata a existência, na sua instituição, com caráter de obrigatoriedade, de

[...] uma estrutura que é composta, primeiro, por um diretor de curso, depois, por uma comissão de acompanhamento, composta pelo diretor de curso e por representantes dos vários anos do próprio curso, e depois, ainda, uma comissão científica, que acompanha problemas de desempenho, taxas excessivas de insucesso em determinadas disciplinas (uc_pr).

A propósito do funcionamento desta estrutura, é referido que a mesma “*é eficaz, porque são os estudantes dos próprios cursos que, de certo modo, são os primeiros a alertar quando alguma coisa está a correr mal, é uma componente de proximidade muito eficaz*” (uc_pr).

Em relação a esta figura do diretor de curso, o Vice-reitor da universidade nova frisa, também, “*a proximidade que se criou entre o diretor do curso e o estudante*” (un_vr). Naturalmente, a intensidade destas dinâmicas é afetada pela personalidade de cada diretor de curso, mas, em todo o caso, esta estrutura “*criou uma experiência de proximidade entre o diretor do curso e o estudante, e a possibilidade de acompanhamento e aconselhamento que a figura do diretor de curso exerce é muito positiva*” (un_vr).

Outras ações de acompanhamento e apoio aos estudantes incluem, por exemplo, “*atividades de tutoria em áreas científicas sinalizadas, nas quais se regista particular insucesso*” (un_vr). Estas sinalizações são feitas pelas direções de curso ou dos Conselhos Pedagógicos e, no âmbito dos processos de autoavaliação existentes na IES, são propostos “*planos de ação, de acompanhamento e de feedback para resolução de algumas situações não satisfatórias que se registem*” (un_vr). Refere-se, também, a existência de programas de tutoria por pares, centrados, em particular, nos estudantes do 1.º ano. Com efeito, estes programas, sendo importantes ao longo de todo o percurso do estudante no ensino superior, assumem especial relevância no caso dos estudantes recém-chegados à

instituição (e ainda mais se se tratarem de estudantes de primeira geração, ou seja, os primeiros da sua família a frequentar o ensino superior), pois estes necessitam de apoio adicional na sua interação com o ambiente institucional, por comparação com os seus colegas que estão na instituição há mais tempo e que, conseqüentemente, já cumpriram esse processo de socialização (Young-Jones *et al.*, 2013).

Relativamente à dimensão social, uma forma privilegiada de prestar este apoio aos estudantes consiste no funcionamento de serviços de apoio psicológico ou psicopedagógico. Refere-se a existência, nas IES, de gabinetes psicológicos, que apoiam os estudantes em termos de *“orientação vocacional”* (ipg_vpe), gabinetes de apoio ao aluno, *“gabinetes do emprego ou gabinetes de orientação profissional”* (ipg_vpq), que tratam, *“entre outras coisas, dos contactos para emprego dos estudantes”* (uc_pr), assim como o *“gabinete do estudante [...] que faz muitas atividades ao longo do ano, como cursos de como elaborar um CV, como responder a uma entrevista, fazem, digamos, o coaching”* (ipg_vpq).

Existem, também, do ponto de vista do apoio ao estudante, as competências específicas dos Serviços de Ação Social, que disponibilizam um conjunto de apoios de natureza social e/ou financeira (apoio médico, psicológico e fundos de emergência, entre outros apoios), referindo-se que *“há muito cuidado com o bem-estar dos estudantes, não quer dizer que consigamos, mas temos uma boa cobertura de alojamento e cantinas, temos esse conjunto de atividades que é muitíssimo importante”* (uc_pr).

Esta preocupação com o apoio social aos estudantes assume, de facto, diversas configurações organizacionais. Para além do que já foi mencionado atrás, o Vice-reitor da universidade nova participante no estudo refere, ainda, a existência de uma secretaria *online*, de um gabinete de apoio ao ensino, de um serviço de relações internacionais, *“muito importante no caso dos estudantes out ou in”* (un_vr) e de um gabinete de inclusão, direcionado para os estudantes com deficiência.

Adicionalmente, em termos de apoios financeiros, o líder da mesma IES refere a existência, no momento atual, da *“necessidade de promover outros esquemas de apoio social aos estudantes que vivem sérias dificuldades no prosseguimento dos seus estudos de nível superior”* (un_vr). Neste sentido, esta IES dispõe (à semelhança das outras IES estudadas) de

[...] um fundo social de emergência, que constitui uma prestação pecuniária a fundo perdido, destinada a colmatar situações pontuais, decorrentes de contingências que,

num dado momento, surgem e que não podem ser resolvidas no âmbito dos apoios normais, que já existem no âmbito da ação social (un_vr).

Para além do acompanhamento aos estudantes durante a sua passagem pelas IES, estas procuram, também, monitorizar e apoiar a sua inserção no mercado de trabalho, uma vez concluída a sua formação académica. De facto, existem, em algumas das IES estudadas, diversos projetos de acompanhamento dos estudantes *“a partir do momento em que terminam a sua formação, através de um projeto desenvolvido pela instituição”* (un_vr). Este projeto permite aos estudantes manifestarem as suas perceções relativamente ao seu primeiro contacto com o mercado de trabalho. Esta é, assumidamente, uma informação extremamente relevante do ponto de vista institucional, com vista à obtenção de informação que permita à IES *“perceber por onde deve enveredar na reestruturação da sua oferta formativa, em novas apostas, essa é informação preciosa”* (un_vr). Para além dos recém-graduados, a IES recolhe, também, informação sobre organizações públicas e privadas que empregam os seus graduados, com o propósito de acumular conhecimento sobre as diferentes formas de inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Esta prática é replicada, igualmente, num dos institutos politécnicos analisados, cujo Vice-presidente afirma que, *“em termos de acompanhamento no mercado de trabalho, neste momento, o gabinete do emprego e empreendedorismo será, em termos mais formais, a entidade que está diretamente relacionada com esse processo”* (ipp_vp). É tarefa deste gabinete realizar estudos sobre as questões associadas à empregabilidade. No âmbito destes estudos, os recém-graduados são inquiridos sobre a sua situação profissional, nomeadamente *“se já estão empregados, quanto tempo demoraram, se estão na área de formação”* (ipp_vp). Esta questão assume particular relevância se considerarmos que, de acordo com o estudo desenvolvido por Sarrico *et al.* (2013), apenas 48% dos diplomados do 1.º ciclo de estudos do ensino superior universitário conseguem um emprego em setores de atividade que são relacionados com a área do ciclo de estudos na qual se graduaram, média substancialmente mais elevada – mas, ainda assim, relativamente baixa – no que se refere aos estudantes do subsector politécnico (57%).

Os estudos levados a efeito pelas IES neste domínio incluem, igualmente, os estudantes que frequentaram a IES em regime pós-laboral, muitos dos quais desenvolviam, já, a sua profissão, no sentido de procurar *“perceber se se mantiveram, se tiveram progressão, se mudaram, portanto, tentar perceber qual o trajeto que os nossos diplomados têm feito”* (ipp_vp). As entidades empregadoras são, também, inquiridas, na

tentativa de “*perceber, do ponto de vista dos empregadores, o que é que eles compreendem, se o nosso diplomado está adequado para aquilo que são as competências que eles pretendem e de que necessitam*” (ipp_vp), numa clara preocupação, por parte da IES, de adequar a sua oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho. Para além deste trabalho, o gabinete de emprego e empreendedorismo assume, como outro dos seus propósitos, “*incentivar os [seus] estudantes a criarem o próprio negócio*” (ipp_vp), procurando oferecer aos recém-graduados vias alternativas em termos de inserção no mercado de trabalho.

Esta preocupação com as questões ligadas à empregabilidade, nomeadamente através da existência de gabinetes de apoio à inserção profissional dos recém-graduados e da monitorização do seu percurso profissional após terminarem a sua formação na instituição, é claramente visível na maioria das IES portuguesas. Com efeito, de acordo com um estudo desenvolvido por Cardoso *et al.* (2012), 78,5% dos 367 *websites* das IES portuguesas analisados no seu estudo disponibilizam informação referente às temáticas relacionadas com a empregabilidade e o empreendedorismo, sendo que 64% disponibilizam informação relacionada diretamente com seus Gabinetes de Apoio à Inserção Profissional (GAIP) e Gabinetes de Apoio ao Empreendedorismo (GAE). Esta preocupação é comum aos subsistemas de ensino superior universitário e politécnico.

5.1.7. Qualidade da estrutura física da IES (instalações e equipamentos)

As condições oferecidas pela instituição, em termos de infraestruturas físicas e recursos disponíveis, constituem um dos fatores que contribuem para a perceção da qualidade da instituição por parte dos seus estudantes (Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason, 2010; Tinto & Pusser, 2006). Com efeito, alguns dos participantes enfatizam esta característica, utilizando adjetivos como *agradável*, *bom* e *importante* para descreverem a forma como percebem o ambiente físico e as condições que a instituição lhes oferece. Esta apreciação positiva reflete a ligação emocional e afetiva à instituição, o que constitui um indicador importante do seu envolvimento com a mesma.

Sempre **gostei** do ambiente da universidade. **Gosto do espaço** da universidade, de haver várias escolas, de haver esta mistura. Gosto do espaço em si, **o espaço é agradável**, das condições, dos edifícios, das pessoas, gosto de tudo. É um lugar para **onde venho com vontade**, venho todos os dias e faço uma hora de viagem, tenho que gostar, tinha outras opções lá mais perto (uc_m_sa_f).

Da análise desta componente faz parte, num primeiro momento, a apreciação que os diversos atores institucionais (quer estudantes, quer líderes institucionais) fazem relativamente à estrutura física, condições e recursos oferecidos aos estudantes pela IES para a realização de atividades de índole académica. Num segundo momento, a análise focalizar-se-á nas perceções sobre a estrutura física, condições e recursos para a prática de atividades de índole social/lúdica.

5.1.7.1. Estrutura física, condições e recursos para a realização de atividades de índole académica

Um conjunto importante dos estudantes entrevistados manifesta posições globalmente positivas sobre as condições de ensino-aprendizagem oferecidas pelas IES. Estes estudantes sublinham que a sua instituição coloca à sua disposição todas as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, quer em termos de salas de aula, quer em termos de laboratórios e outros equipamentos de suporte, tais como, por exemplo, material informático. Os estudantes avaliam, frequentemente, a sua experiência a este nível, comparando-a com as condições oferecidas por outras instituições.

Eu tive sorte por vir para esta instituição, porque **tem instalações praticamente novas**, e tendo em conta algumas faculdades que eu vejo, até por fotos, acho que somos uns privilegiados aqui por causa disso, temos bom material para as aulas e facilita bastante. [...] Em termos de laboratórios, **as instalações são muito boas**. Em termos de salas de aulas, penso que as condições também são boas (uc_l_hp_f).

Considero que **a universidade está bem equipada**, daquilo que conheço de outras escolas, acho que esta está muito bem equipada. Para mim, **as condições para as aulas são ótimas**. Chegar aqui é um alívio. Os laboratórios estão super bem equipados, funcionam lindamente, gostei imenso (un_l_sp_f).

Os líderes institucionais entrevistados nos dois subsistemas partilham, de um modo geral, esta visão positiva das condições físicas existentes, ao afirmarem que a sua instituição procura oferecer as melhores condições para que os estudantes possam desenvolver a sua atividade académica. Deste modo, considera-se que “a oferta é muito adequada às necessidades dos alunos” (ipp_pae).

Penso que, de uma forma geral, a universidade dispõe de **infraestruturas que considero de qualidade**, que compreendem os espaços pedagógicos e laboratoriais, mas, também, as bibliotecas, que beneficiaram de obras recentes de requalificação, repensando estes espaços nesta nova “ótica” do processo de Bolonha; os estudantes necessitam de dispor de espaços individuais ou de espaços coletivos onde possam desenvolver a sua atividade (un_vr).

Grosso modo, acho que **estamos muito bem**, não só em termos de instalações como de equipamentos [...] penso que estamos bem equipados, os estudantes têm acesso à rede *wireless* em todas as escolas, têm acesso a laboratórios de informática. Em termos globais, **as escolas estão muitíssimo bem equipadas**, houve um forte investimento nos equipamentos, desde laboratórios a outras coisas, portanto, acho que estão bem equipados (ipg_vpq).

Apesar destas perceções globalmente positivas acerca das condições físicas das IES, no que se refere à atividade letiva, alguns aspetos das mesmas são, naturalmente, alvo de críticas. Os estudantes apontam, por exemplo, as deficientes condições acústicas das salas de aula e bibliotecas; a insuficiência de espaços para estudo individual ou coletivo; a escassez em termos de algum material laboratorial; algumas questões de acessibilidade e iluminação, com implicações ao nível da segurança; e o subdimensionamento da instituição relativamente ao número de estudantes que a frequentam.

Está bem equipada, mas **está muito sobrecarregada**, há horários em que é muito complicado arranjar um espaço para estudar, os **espaços para estudo não são tantos quantos seriam necessários, são limitados** (ipp_l_sa_f).

Neste momento, se as pessoas quiserem fazer um trabalho de grupo, ou um trabalho em conjunto, **não têm salas sequer para poder reunir**, portanto, **não existe um apoio a quem queira estudar**. [...] as instalações físicas não acompanharam o crescimento em termos de número de estudantes, nem de longe, nem de perto (ipp_m_sa_m).

Há uma coisa que falta na escola e que é essencial: apesar de nos deixarem, ao fim-de-semana, estar nas salas de aulas, as salas de aulas que existem são aquelas salas de aula formais, com secretárias, e portanto, acho que **devíamos ter um espaço**, tipo uma mesa redonda, em que pudéssemos discutir e trabalhar, e isso não acontece. Desse ponto de vista não está bem servida, falta isso. **Para trabalhos de grupo não é perfeito** (ipg_m_sa_m).

Também os líderes institucionais assumem que, em alguns aspetos, existe espaço para a melhoria das condições oferecidas pela IES, perceção essa que, em termos gerais, é convergente com a manifestada pelos estudantes. Destaca-se, por exemplo, o facto de as instalações não estarem, por vezes, preparadas e adaptadas para a realização de trabalho em grupo; deficiências em termos de acessibilidades para estudantes com mobilidade reduzida; capacidade limitada das bibliotecas, no que se refere a espaços, ao acervo e ao horário de funcionamento; e insuficiente oferta em termos de espaços de estudo.

Temos uma atenção particular aos estudantes com deficiência; temos um gabinete de apoio a estes estudantes e foi feito um levantamento das necessidades de melhoria no que diz respeito a espaços físicos, e não só, para o bom acolhimento e acompanhamento destes estudantes relativamente a **situações que ainda não foram completamente resolvidas** e que estão já projetadas e que têm que ser equacionadas a muito curto prazo (un_vr).

Há necessidade de ter **mais zonas em que os alunos possam trabalhar mais em grupo**, e menos individualmente, tem havido a disponibilização e a criação de alguns espaços [...] aí **tem havido algumas dificuldades**, porque não é fácil de resolver. Por outro lado, eu sei que tem sido uma reivindicação já de há alguns tempos por parte da Associação de Estudantes, que é ter **salas de estudo abertas 24 horas** (un_pe).

A única coisa que me queixo das instalações é o facto de a **biblioteca ter muito poucos livros, os que tem estão desatualizados**, em primeiro lugar, e, em segundo, **o horário de funcionamento**, porque eles chegam às 20h00 e fecham (ipp_re).

Deste modo, a análise das narrativas dos vários atores institucionais permite concluir pela existência de uma convergência de perceções relativamente, por um lado, à existência de boas condições para o desenvolvimento das atividades curriculares e, por outro, a algumas debilidades e constrangimentos a este nível, nomeadamente no que se refere à exiguidade em termos de espaços para o desenvolvimento de trabalho individual e de grupo.

5.1.7.2. Estrutura física, condições e recursos para a prática de atividades de índole social/lúdica

As infraestruturas de apoio à vertente social/lúdica da experiência dos estudantes referem-se, por um lado, aos equipamentos de ação social, tais como cantinas, bares, residências estudantis, equipamentos de apoio médico e equipamentos desportivos e, por outro, a espaços para o desenvolvimento de atividades culturais e de convivialidade entre os estudantes. A análise das narrativas dos diferentes atores institucionais permite concluir pela existência de uma satisfação global positiva no que respeita aos equipamentos de apoio a atividades de natureza social/lúdica. Os estudantes dão especial importância à existência de condições que lhes permitam conviver e “*descomprimir um bocado*” (uc_m_hp_m), já que o tempo que passam na IES deve ser ocupado, não apenas com atividades letivas/académicas, mas, também, com outras atividades associadas ao lazer, numa visão da instituição enquanto “*uma segunda casa*” (uc_m_hp_m).

Em termos mais de lazer, temos jardins onde fazemos piqueniques às vezes, jogamos à bola uns minutinhos ou fazemos umas corridas, tem espaço, acho importante uma faculdade ter um bocado de espaço verde para uma pessoa também **respirar e descomprimir um bocado**. Há outras coisas que se podem fazer para além de vir às aulas, porque acho que **a faculdade é uma segunda casa**, nós temos que nos sentir bem na faculdade como nos sentimos em casa (uc_m_hp_m).

Quanto aos bares e cantina, também é tudo bastante asseado, a cantina é cinco estrelas, a comida é baratinha e é bastante boa, os **equipamentos desportivos também são bons**, os balneários estão sempre em ótimas condições, o ginásio também está ótimo e muito bem equipado e praticam preços muito razoáveis. **Temos condições perfeitas** (un_l_sp_m).

A visão desta dimensão por parte dos líderes institucionais é, também, bastante positiva, referindo-se, frequentemente, que a IES possui infraestruturas de elevada qualidade em termos de apoios sociais, dirigidos para o desenvolvimento de atividades culturais e para prática do desporto. Por outro lado, na área da saúde, é sublinhada a existência de apoio médico, cuidados de enfermagem e apoio psicológico.

A universidade tem criado um conjunto de **unidades culturais**, que são acompanhadas pela superintendência de um Conselho Cultural [...]. Há **infraestruturas de excelência** na área desportiva na universidade, com **belíssimas condições** para o exercício de uma atividade desportiva sem compromisso em termos de alta competição, mas, também, para alta competição [...] No caso dos

Serviços de Ação Social, é uma estrutura de reconhecida qualidade, [...] e são eles que têm a seu cargo as questões da área alimentar, em parte da área da saúde e das residências. A universidade dispõe de um leque de residências que é satisfatório naquilo que é a oferta (un_vr).

A nível dos restantes espaços, temos a cantina, em que são servidas refeições e que **está muito bem equipada**. Um dos aspetos positivos desta instituição é que está tudo concentrado num polo, não há dispersão, o que ajuda muito à gestão deste tipo de serviços. A nível de bares, temos três bares, localizados um em cada escola e um neste edifício, por isso, entendo que nesse aspeto **está muito bem, serve plenamente os estudantes** (ipp_vp).

Embora de forma menos visível, em confronto com as estruturas que suportam os processos de ensino-aprendizagem, os espaços reservados à prática de atividades sociais/lúdicas apresentam algumas falhas identificadas pelos estudantes e pelos líderes institucionais, de entre as quais se destacam: (i) algumas estruturas de dimensão manifestamente reduzida para a procura; (ii) inexistência, em alguns casos, de condições para a prática de exercício físico; ou (iii) falta de espaços para o convívio entre os estudantes.

O bar já não responde porque **é muito pequeno**, não é o bar em si mas o espaço das mesas, que é muito pequeno, até porque aquele espaço é um espaço usado para estudo e para trabalhos, é um espaço muito pequeno mesmo (ipg_pae).

Em termos de espaços lúdicos, não temos um espaço onde os estudantes possam exercer algum **exercício físico, exercitar-se**, isso não temos (ipp_pae).

Se calhar, o ponto menos forte é mesmo **condições para socializar**, uma sala de convívio, se houvesse, acho que era bom (ipg_l_sp_f).

Em face dos resultados, é possível afirmar que, à semelhança do que se verifica com as perceções da qualidade da estrutura física para a realização de atividades de índole académica, também as representações de estudantes e líderes institucionais sobre a qualidade da estrutura física das IES para a realização de atividades de índole social/lúdica são convergentes. Esta convergência positiva é relativizada por alguns juízos mais negativos, mas que, pela sua menor expressão, não constituem um obstáculo relevante para a integração global dos estudantes na vida das instituições.

5.2. Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares

Nesta parte do capítulo, abordam-se as percepções e representações dos atores das quatro IES estudadas no que respeita ao currículo pretendido (noção na qual se incluem as experiências curriculares formalmente veiculadas), as diferenças entre este e o currículo promulgado (que se refere ao currículo efetivamente posto em prática), e o currículo recebido (que diz respeito às experiências dos estudantes com o currículo e no contexto de sala de aula). Estas experiências correspondem às percepções e experiências dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dado que o currículo recebido será estudado em outra parte da análise e discussão de resultados (cf. Capítulo 6), faremos aqui, apenas, uma breve síntese dos resultados obtidos, por se enquadrarem, igualmente, na problemática aqui em análise e por apresentarem a visão institucional sobre esta temática.

5.2.1. Preocupações na elaboração dos planos curriculares

Uma das preocupações fundamentais na elaboração dos planos curriculares, em termos de oferta formativa, presente nos discursos institucionais dos líderes de todas as IES estudadas, está associada à necessidade de estas adaptarem a sua oferta formativa às necessidades existentes no mercado de trabalho. Procura-se, deste modo, a promoção de uma “*estreita ligação com necessidades e desafios sociais*” (un_vr), bem como a oferta de uma formação que vá ao encontro das oportunidades de emprego existentes no mercado de trabalho.

Neste âmbito, as IES parecem proceder a um levantamento prévio das necessidades de formação e das oportunidades ao nível do mercado de trabalho, nomeadamente através de estudos específicos, procurando, deste modo, assegurar ou, pelo menos, potenciar a inserção profissional dos seus estudantes. Por outro lado, procura-se proporcionar aos estudantes um contacto precoce com a realidade exterior, a fim de os preparar para os desafios com os quais irão defrontar-se no momento da procura de emprego e, posteriormente, de integração no mercado de trabalho, através, nomeadamente, da inclusão de estágios e projetos num número considerável de planos de estudos.

O nosso plano estratégico, o 1.º eixo estratégico contempla um objetivo muito bem definido, que é, precisamente, **adequar a nossa oferta formativa às necessidades**

do mercado [...]. É um procedimento institucional que temos, que é quando há uma proposta ou um projeto para a criação de um novo ciclo de estudos, há um **estudo de mercado** que é feito; são ouvidos os parceiros externos, vários empregadores naquela área, para tentar perceber se este projeto faz sentido, se o mercado está a precisar deste perfil, e, até, muitas vezes, chegamos a cruzar, mesmo depois de termos uma proposta de plano de curso, a discutir com esses parceiros e com esses empregadores (ipp_vp).

Esta preocupação com a promoção da empregabilidade é reconhecida como sendo especialmente relevante no caso das instituições de ensino politécnico, que assumem, como sua missão primeira, a formação de recursos humanos que colmatem as necessidades existentes no mundo do trabalho.

O facto de sermos um politécnico, penso que também temos essa missão, essa visão bem patente, que é: os nossos estudantes têm que fazer **um curso que corresponda àquilo que são as necessidades do mercado**. [...] O nosso plano de estudos tem que ter uma base mais científica, mas também tem que ter uma componente que é mais técnica, mais prática e adequada àquilo que são as necessidades do mercado. Este é o pressuposto, a oferta tem que estar adequada àquilo que são as necessidades profissionais e tecnológicas do mercado de trabalho (ipp_vp).

Em suma, existe, da parte das IES, no momento de delinearem a sua oferta formativa, a preocupação reiterada de adequarem a mesma às necessidades e oportunidades em termos de empregabilidade. Esta percepção de que a IES deve procurar acomodar as necessidades do mercado de trabalho à sua oferta formativa encontra eco em estudos recentes, que revelam a importância atribuída pelos estudantes ao apoio institucional no sentido do desenvolvimento de competências e qualidades adequadas ao mercado de trabalho, complementado com a construção de ligações fortes entre a IES e as entidades empregadoras, como é o caso do estudo levado a efeito por Ng, Mak, Wong e Chan (2015) no contexto geográfico da Região Administrativa Especial de Hong Kong. Para além deste cuidado, assume-se, ainda, como central, *“a preocupação com a formação integral do estudante, aquela preocupação de lhes dar oportunidade para outros voos e para outras aprendizagens em paralelo com a sua formação”* (un_vr).

No processo de elaboração dos planos de estudos, as IES procuram conhecer e perceber as boas práticas ao nível nacional e internacional, adotadas por instituições reconhecidas como possuindo uma oferta formativa de elevada qualidade, através, especificamente, de ações de *benchmarking*.

Existe o **benchmarking**, não partir sem perceber exatamente quais são as boas experiências, as **boas práticas nacionais ou internacionais**, procurando nas instituições de referência naquela área de formação, como projetaram e desenvolveram os seus projetos (un_vr).

Porém, a par deste discurso convergente entre as diferentes instituições, é possível identificar a existência de um outro, mais instrumental, no que se refere às razões que justificam a criação dos planos curriculares. Assume-se, de facto, que a oferta formativa é adequada de acordo com as competências existentes, em termos dos recursos humanos, referindo-se que a oferta de ciclos de estudos por parte da IES é delineada, *“normalmente, em função dessa relação do que é que pode ter público, muitas vezes não é o que o público precisa, na maior parte dos casos é o que é que pode ter público, e vamos potenciar aquilo que temos”* (uc_vr).

Com efeito, as IES procuram aproveitar a oferta formativa que possuem, porquanto apresentam, ao nível do 1.º ciclo de estudos, *“ofertas formativas que estão estabilizadas e que têm já muitos anos, estão muito consolidadas enquanto áreas científicas relativamente vastas [...] que cobrem as principais áreas científicas”* (uc_vr). No que se refere à formação pós-graduada, sobretudo mestrados e doutoramentos, *“a definição da área científica tem muito a ver com as competências instaladas, com o dinamismo dessas pessoas, que querem valorizar uma determinada área, está, normalmente, muito ligada à investigação que é feita pelos docentes dessa área”* (uc_vr).

No entanto, este posicionamento relativamente à oferta formativa é assumido como estando correto, já que *“nós devemos oferecer o que de melhor temos, temos competências instaladas, temos investigação feita, devemos disponibilizá-la ao público”* (uc_vr). Questiona-se, todavia, perante esta forma de idealizar a oferta formativa, a relação entre a valorização e a disponibilização ao público das áreas científicas em questão e a relevância que esta formação poderá ter para o desenvolvimento para além dos limites dessas áreas científicas, ou seja, o desenvolvimento da sociedade, seja ele económico, cultural ou artístico. Desta forma, reconhece-se que

[...] nem sempre a criação dos ciclos de estudos resulta da perceção das necessidades que existem, e da construção, não em função dos docentes, mas em função dos interesses da sociedade ou da importância que isso tem para a sociedade [...] muitas vezes não há esta perceção suficiente de que uma determinada oferta pode ser muito interessante e estimulante para quem está a oferecer, mas não tem qualquer relevância para quem a pode procurar.” (uc_vr).

Na mesma linha, uma das IES refere que o processo de elaboração da sua oferta científica tem em conta, não apenas a sua adequação às necessidades em termos de mercado de trabalho, mas atende, também, “às *convicções, às lutas de poder, às ‘quintas’, ou dos departamentos ou das áreas científicas [...] há interesses, como há em todo o lado*” (ipg_vpq). Este Vice-presidente sublinha, também, que a sua oferta formativa é o resultado de um complexo processo de negociação e de gestão das diversas fontes de pressão – por parte da sociedade, dos estudantes, da instituição e dos recursos humanos que a compõem – num equilíbrio delicado, pois “*a verdade não está só de um lado nem está só do outro*” (uc_vr).

5.2.2. Diferenças entre o currículo pretendido e o currículo promulgado

De um modo geral, as IES estudadas possuem consciência de que (embora sem grande relevância) existem, inevitavelmente, discrepâncias entre o currículo pretendido – ou seja, aquele que pretendem seguir na formação – e o currículo promulgado – isto é, o currículo efetivamente posto em prática pelos docentes. As IES apontam um conjunto de razões que estão na base desta discrepância entre currículo pretendido e currículo promulgado. A primeira prende-se com a deficiência, ao nível da conceção dos planos de estudos, na adequação dos conteúdos e metodologias adotados às exigências do desempenho profissional futuro, nomeadamente no que se refere à aquisição, por parte dos estudantes, de competências transversais.

Muitas vezes, **alguns ciclos de estudos não estão ainda formatados em função desse saber-fazer**, não no sentido do exercer uma profissão, porque nós não temos que formar profissionais, mas temos que formar pessoas capazes de um desempenho profissional em que saibam utilizar aquilo que aprenderam como uma mais-valia, como uma focalização, como um modo de ver e como um modo de fazer determinadas coisas, e é por isso que nós precisamos de equipas multidisciplinares porque, depois, uns sabem fazer uma coisa e outros sabem fazer a outra [...]. O que nós temos é que mostrar a mais-valia que é contratar uma pessoa de uma área específica sabendo que ela tem um conjunto e instrumentos e de competências e que tem um modo de saber e de saber-fazer (uc_vr).

Esta perspetiva é apontada como uma fragilidade em algumas áreas científicas, nomeadamente nas Ciências Sociais, porque estas áreas “*nunca souberam mostrar que*

as pessoas dessas áreas saem com um conjunto de habilidades, uma perspectiva, um conjunto de capacidades...” (uc_vr). Por capacidade, este líder institucional entende “aquilo que prova que a pessoa consegue fazer, porque o que importa é a capacidade e é isso que dá resposta aos desafios” (uc_vr).

A segunda das razões que subjazem à existência de diferenças entre os dois tipos de currículo diz respeito, segundo alguns dos líderes institucionais entrevistados, ao seu público, ou seja, aos estudantes, às suas expectativas, aspirações e dificuldades. Com efeito, afirma-se que, não obstante os esforços da instituição, no sentido de minimizar essas discrepâncias, procurando que “*não existam diferenças significativas, há sempre diferenças em função da realidade dos estudantes que temos*” (un_vr).

A partir desta consciencialização, existe a preocupação de fazer o acompanhamento e monitorização do processo de ensino-aprendizagem, designadamente através da implementação de sistemas internos de garantia de qualidade. Estes sistemas envolvem, para cada nível de análise micro, meso ou macro institucional, a recolha de informação relevante e o tratamento dessa informação. Este processo pressupõe a análise e reflexão por parte dos diferentes atores nos vários níveis de análise, a sinalização de resultados não satisfatórios, com base em parâmetros de sinalização estabelecidos no manual da qualidade, e, perante resultados não satisfatórios, a definição de planos de ação e respetivo *follow-up*.

Uma outra estratégia, utilizada por um dos institutos politécnicos analisados, destinada a diminuir esta discrepância, refere-se à preocupação de incluir, no seu corpo docente, especialistas, isto é, profissionais que estão, já, inseridos no mercado de trabalho, e que “*trazem uma experiência que é muito útil e que partilham com os nossos estudantes, fazendo esta correspondência entre o currículo em termos teóricos, em termos formais, que depois seja mais ligado com as necessidades daquele currículo na prática*” (ipp_vp). Com este cuidado em fazer integrar, no conjunto do seus docentes, especialistas, a IES procura atingir um dos seus objetivos formativos – aportar à sua oferta formativa uma vertente prática muito relevante. Esta vertente faz com que a correspondência entre currículo pretendido e currículo promulgado seja mais elevada.

Finalmente, uma outra justificação apontada por um líder de uma das IES estudadas para a existência desta diferença é a de que, simplesmente, “*não há um currículo pretendido por uma instituição*” (ipg_vpq), pelo que nunca poderá existir uma correspondência exata entre currículo pretendido e currículo promulgado. Este líder considera que

[...] um currículo, tal como um programa de uma cadeira, é sempre e só uma lista de intenções, porque o próprio processo de ensino-aprendizagem é, necessariamente, e tem que ser imprevisível, depende da interação, e a interação depende de quem interage, e nós somos todos diferentes, os estudantes, os professores (ipg_vpq).

Assume-se, até, que é saudável que esta correspondência não exista, numa lógica de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e iterativo, em constante mutação, em permanente evolução e retroalimentação, e em que os vários atores que dele fazem parte devem, idealmente, ter uma participação ativa. De acordo com este líder institucional, uma correspondência precisa entre os dois tipos de currículo

[...] só pode existir num sistema que está nos antípodas daquilo que nós queremos, que é um sistema completamente doutoral, completamente *top-down*, em que o aluno não fala, em que o aluno é sempre o mesmo e dá-se sempre a mesma coisa durante 20 anos (ipg_vpq).

Por outro lado, essa não correspondência, não estando associada “a um ato deliberado de enganar” (ipg_vpq), está, muito frequentemente, relacionada, também, com problemas conjunturais, que impedem a concretização plena do que está estipulado, tais como, por exemplo, a inexistência de estágios curriculares ou de meios económicos que permitam às IES suprir as suas instalações com ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

5.2.3. O currículo recebido

A perspetiva dos estudantes entrevistados relativamente ao currículo que, realmente, é por eles apreendido contém algumas críticas. Enquanto alguns estudantes referem que estão, de um modo geral, satisfeitos com o plano de estudos do seu curso, outros apontam algumas falhas à forma como o mesmo está estruturado, apresentando, simultaneamente, sugestões de melhoria. Alguns inquiridos têm a perceção de que o plano de estudos do seu curso está estruturado de forma deficiente e que, se tal dependesse de si, introduziriam um conjunto alargado de alterações. As principais falhas apontadas estão associadas (i) a uma insuficiente componente prática; (ii) ao deficiente aprofundamento de determinados conteúdos; (iii) à irrelevância e desadequação de algumas UCs (Unidades Curriculares); (iv) à ausência de algumas outras que, do seu ponto de vista, acrescentariam valor à sua formação; e (v) a um processo de ensino-aprendizagem percebido como

permanecendo centrado no professor e contrariando, a este nível, os preceitos definidos no Processo de Bolonha. Esta percepção é transversal às quatro IES estudadas e a ambos os ciclos de estudos, o que pressupõe a não existência de um problema situado, mas contextualizado ao nível da totalidade do sistema de ensino superior português.

Relativamente à análise das percepções, por parte dos estudantes inquiridos, da adequação da carga letiva dos seus planos de estudos, a mesma aponta no sentido de que estes distribuem as suas percepções sobre o grau de exigência do seu ciclo de estudos, no que se refere ao dispêndio de tempo em estudo, em quatro grandes segmentos: (1) o curso é profundamente exigente e intenso, necessitando de um grande investimento, em termos de tempo e energia, para atingir os objetivos inicialmente delineados e exigidos; (2) a carga letiva do ciclo de estudos é adequada e bem distribuída ao longo dos anos/momentos de cada ano letivo, permitindo aos estudantes uma preparação curricular adequada, a possibilidade de utilizarem tempo para outras atividades de carácter mais lúdico; (3) a carga letiva é leve, sendo utilizados adjetivos como *excelente*, *incrível* e *ótima* para a qualificar; e (4) a carga letiva do curso varia em função dos diversos períodos e/ou UCs que compõem o curso, e, se existem momentos e UCs em que é relativamente fácil acompanhar o ritmo imposto pelo curso e pelo docente, noutras alturas e noutras UCs tal torna-se mais difícil, havendo a necessidade de uma gestão cuidadosa do tempo, de forma a ser possível desenvolver, com sucesso, as tarefas exigidas. Estas percepções dos estudantes relativamente à adequação da carga letiva dos seus planos de estudos são transversais a todos os agrupamentos disciplinares (Becher & Trowler, 2001), não existindo, deste modo, diferenças relevantes entre as designadas *hard* e *soft sciences*.

No que se refere à percepção da ligação dos planos de estudos à prática profissional futura, a análise das narrativas dos estudantes permite concluir que alguns destes percecionam os conteúdos e planos curriculares como apresentando uma ligação clara à prática profissional futura, o que pressupõe que os mesmos terão aplicabilidade prática ao nível do mercado de trabalho. Os estudantes que defendem esta perspetiva estão, já, inseridos no mundo do trabalho e, portanto, já verificaram, na prática profissional, que estes conteúdos são relevantes. Contudo, existem, também, estudantes envolvidos em estágios curriculares em ambiente profissional e que, como tal, possuem uma visão mais consistente, porque baseada num primeiro contacto com a realidade, daquilo que lhes será exigido pelo mundo do trabalho.

Todavia, existe um número considerável de estudantes cujas representações sobre a ligação entre currículo e prática são bastante menos positivas. Estas representações

resultam, do seu ponto de vista, de um conjunto de circunstâncias, ligadas ao carácter demasiado específico da formação, por oposição a uma formação de banda larga, cujos resultados tivessem portabilidade num contexto abrangente de situações profissionais. Tal tem como consequência o facto de que poderá não ser possível passar à prática alguns dos conteúdos apropriados pelos estudantes. Por outro lado, é, ainda, referido que a abordagem aos conteúdos e as estratégias utilizadas pelos docentes de algumas das UCs poderá limitar, de alguma forma, essa ligação à prática.

5.2.4. Oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social

Sendo o envolvimento e o compromisso dos estudantes perspetivado como fundamental para o seu processo de desenvolvimento académico e social, caberá às IES a responsabilidade por este processo. Esta responsabilidade está ligada à promoção de dinâmicas e criação de ofertas ao nível académico, social e extracurricular que possam promover esse envolvimento e compromisso, quer com os seus objetivos pessoais, quer com a IES (Pascarella & Terenzini, 2005). Considerando o processo de aprendizagem como global e abrangente, as IES devem repensar as estruturas organizacionais, de forma a que seja possível incorporar e capitalizar as experiências dos estudantes que ocorrem fora da sala de aula, procurando ligar os contextos formais e informais de aprendizagem e assumindo-se como organizações centradas na aprendizagem, e não já centradas na instrução (Pascarella & Terenzini, 2005).

Os resultados do presente estudo permitem concluir que, do ponto de vista do discurso institucional, as IES analisadas são unânimes em afirmar que existe, por parte de cada uma delas, uma ampla oferta em termos de oportunidades, estímulos e possibilidades que os estudantes têm à sua disposição para se envolverem com a vida da instituição. Estes estímulos e atividades, promovidos pelas IES e pelas Associações de Estudantes, poderão ser tipificados em dois grandes conjuntos.

I. *Estímulos e oportunidades de índole académica/científica.* Fazem parte deste conjunto de ofertas (1) todas as atividades associadas à formação extracurricular dos estudantes e que estão, direta ou indiretamente, relacionadas com o seu ciclo de estudos. São exemplos destes estímulos as conferências, seminários e *workshops*, e a organização de eventos científicos; e (2) as oportunidades de envolvimento, por parte dos estudantes,

em órgãos de gestão da IES, como, por exemplo, o Conselho Pedagógico ou outras reuniões institucionais.

Dependendo um pouco de área para área, nós temos, no departamento pedagógico, as **reuniões setoriais e as reuniões e assembleias de delegados e de núcleos**, em que juntamos as estruturas de modo a discutir uma série de problemas que sejam inerentes à vida académica dos alunos. [...] Ao nível das saídas profissionais, **as feiras de emprego e empreendedorismo, as semanas temáticas de empreendedorismo, os workshops, as conferências, os seminários**. Ao nível mais académico, em termos de áreas específicas, o trabalho de **organização de seminários e conferências** (un_vr).

II. *Estímulos e possibilidades de natureza cultural/desportiva/social*. Pertencem a este conjunto de possibilidades as ofertas que permitem aos estudantes envolverem-se em atividades de cariz mais lúdico, assumidas pelas IES como desempenhando, também, um papel relevante no desenvolvimento dos seus estudantes. Exemplos destas ofertas são as associações de natureza diversa, tais como grupos de teatro ou música, tunas académicas, tertúlias, ciclos de cinema ou de leitura e um vasto conjunto de atividades desportivas.

Ao nível desportivo, procuramos promover a sua participação nas **equipas de desporto** universitário da AE, mas, também, promover o desporto de recreação, o desporto como prática de vida saudável, isso procura-se fazer, também, através de algumas iniciativas, **torneios, dias desportivos**, etc. Ao **nível da cultura**, há, também, algumas atividades no sentido de inculcar algum sentimento de identidade junto dos alunos com algumas iniciativas muito próprias desta universidade (un_pae).

Relativamente à AE [...], está planificado, para o ano todo, **sessões de leitura** [...] e isto contribui, na nossa opinião, para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e transformar a leitura numa coisa, até, coletiva. Além disso, também está a decorrer o **ciclo de cinema** da IES, que é a projeção de um filme, e, depois, há ali, também, um momento de discussão [...]. Temos uma iniciativa já de maior envergadura, é a **semana cultural e desportiva**, é uma semana, e vai consistir numa série de **conferências e tertúlias** relacionadas com as áreas das licenciaturas e mestrados da IES [...] não de ser à volta de seis tertúlias. Nós vamos tentar conciliar isto com as áreas dos cursos, tentando trazer cá oradores que sejam personalidades com trabalho reconhecido. Há, também, a ideia de se poder fazer **atividades mais lúdicas** no fim das conferências, como **concertos, workshops**, etc. (ipg_pae).

Estas iniciativas são percecionadas pelos líderes institucionais como constituindo excelentes complementos formativos, já que, ainda que assumindo uma forma informal e distinta do formato da aquisição de conhecimentos e competências em contexto de sala de aula (e, porventura, por isso mesmo), contribuem para o enriquecimento académico dos estudantes. Com efeito, um dos líderes entrevistados defende que estas acabam por ser

[...] atividades extracurriculares mas que **completam e criam um certo dinamismo**.

Os estudantes estão na aula e estão naquele formato do professor que transmite a matéria, e, depois, a Associação [de Estudantes] tem este... acho que isto é bom, porque cria momentos em que os estudantes vêm para fora mas **conseguem integrar muitas das coisas que estiveram a discutir nas aulas**. Só o facto de ser um espaço e um tempo extra aula já é uma motivação para o aluno estar a receber aquela informação de uma forma que assimila, às vezes, até muito mais do que nas aulas (ipg_pae).

Para além dos dois conjuntos de atividades atrás referidos, destacam-se, ainda, outras iniciativas que a IES leva a efeito no sentido de promover um envolvimento mais participado dos estudantes na vida da instituição. São exemplos disso os designados “estímulos pelo mérito”, que consistem na atribuição de prémios aos estudantes que desenvolvem uma atividade de excelência ao longo do seu percurso na instituição. Estes prémios podem assumir uma dimensão simbólica, ao serem entregues em cerimónias formais e públicas, ou uma dimensão pecuniária, através, por exemplo, da atribuição de um prémio correspondente ao valor anual da propina.

Finalmente, é referido o denominado “suplemento ao diploma”, como constituindo um outro estímulo ao envolvimento dos estudantes em atividades que vão para além da componente académica, e que consiste na menção, no diploma de graduação do estudante, das atividades extracurriculares em que este esteve envolvido, concomitantemente com a sua atividade curricular.

O cruzamento das informações obtidas através das narrativas dos líderes institucionais com as dos estudantes entrevistados no que se refere ao envolvimento e participação destes em atividades de natureza diversa (extensamente abordados em momento diferente da presente análise, cf. Capítulo 7), permite concluir que, de uma forma geral, os estudantes inquiridos reconhecem a importância das atividades extracurriculares enquanto complemento à sua formação científica, inscritas numa formação mais abrangente e global. Deste modo, estes estudantes – que consideram que a oferta de que dispõem é suficiente e com qualidade – envolvem-se e participam em eventos de natureza

diversa, desde eventos culturais, passando pelos lúdicos e/ou desportivos e associativos. Todavia, é nos eventos de carácter académico que os estudantes referem participar mais, por considerarem que estes constituem uma mais-valia direta para a sua formação específica e porque, por constrangimentos de tempo e disponibilidade, estes acabam por ser aqueles que estão no topo das suas prioridades. Assim, sempre que a instituição que frequentam lhes possibilita essa participação, assistem, sobretudo, a palestras, seminários e *workshops*, especialmente se ligados à sua área de formação.

5.3. Síntese do capítulo

Relativamente às estruturas, políticas e práticas internas das IES analisadas, o tipo de ensino preconizado por cada uma das instituições (universidades e institutos politécnicos) está refletido, como seria expectável, na sua missão. Com efeito, as instituições de ensino superior universitário disponibilizam uma oferta formativa de base mais científica e cultural, enquanto as instituições de ensino superior politécnico definem, como missão, a transformação social e o desenvolvimento económico na região onde estão integradas, disponibilizando uma oferta formativa de cariz mais profissionalizante.

Por outro lado, os líderes institucionais das IES analisadas são unânimes em referir que, no quadro do Processo de Bolonha e em resultado do mesmo, têm vindo a ocorrer transformações relevantes na missão da IES, designadamente no que concerne a organização dos cursos e das UCs, a forma como os docentes planificam o seu trabalho e interação com os estudantes e, também, o papel que estes desempenham nas dinâmicas institucionais, o que confirma os resultados obtidos por Leite e Ramos, num estudo de 2014, realizado numa instituição portuguesa de ensino superior universitário. No entanto, a análise dos resultados do presente trabalho permite afirmar que, à semelhança do que se verifica no estudo de Leite e Ramos (2014), existe um hiato entre o discurso e as práticas institucionais efetivas, ou seja, entre a declaração de missão e a sua operacionalização, ou, como afirmam as autoras (Leite & Ramos, 2014, p. 84), “uma tensão paradigmática entre o anunciado, o vivido e o idealizado”.

O discurso institucional sobre os estudantes, o seu papel e o seu lugar na IES e no processo de ensino-aprendizagem é caracterizado por uma elevada homogeneização, já que todas as IES colocam o estudante no centro do processo educativo, enquanto pilar fundamental e de legitimação da sua ação. Como tal, as IES parecem dedicar especial

cuidado aos processos de comunicação institucional e à participação dos seus estudantes nos órgãos de tomada de decisão institucional. Sendo os estudantes perspetivados como parte integrante da comunidade académica, fazem parte, deste modo, do processo de construção da instituição em todas as suas dimensões. Na verdade, embora os estudantes sejam considerados membros efetivos da comunidade académica desde a fundação das universidades europeias na Idade Média, o Comunicado de Praga, datado de 2001, marca o início do reconhecimento oficial do envolvimento dos estudantes do ensino superior na governação das IES, designadamente na tomada de decisão institucional (Popović, 2011). Nesta perspetiva, as IES procuram fomentar a participação ativa dos estudantes na vida da instituição, alargando, até, esta participação a diversos outros órgãos institucionais para além dos que estão consagrados na legislação. Esta centração nos estudantes reflete-se, também, na importância atribuída pelas IES ao acompanhamento institucional do seu percurso, nomeadamente através de dispositivos de monitorização e tutoria. São, para isso, dinamizadas estruturas e atividades diversificadas, no sentido de se prestar apoio aos estudantes em áreas e situações que possam apresentar-se como especialmente problemáticas.

Finalmente, a avaliação que os estudantes fazem da qualidade da estrutura física da IES – instalações e equipamentos – é globalmente positiva. Percebem as IES como estando convenientemente dotadas, em termos genéricos, das condições necessárias para o desenvolvimento das atividades académicas e das atividades extra-académicas, de natureza mais lúdica.

No que se refere aos programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares, as IES assumem, como principal preocupação, a necessidade de adaptarem a sua oferta formativa às necessidades existentes no mercado de trabalho, bem como proporcionarem uma formação que vá ao encontro das oportunidades de emprego nesse mesmo mercado. A par desta preocupação em adequar a oferta à procura, as IES admitem que subjaz, também, à criação dos seus planos de estudos a tentativa de adequação da oferta formativa às competências humanas existentes na instituição, num posicionamento mais instrumental do processo de elaboração da oferta formativa.

Em termos da existência de diferenças entre o currículo pretendido, ou seja, aquele que as IES pretendem veicular na formação, e o currículo promulgado, isto é, o currículo efetivamente posto em prática, as IES possuem consciência de que, embora pouco relevantes, estas discrepâncias existem. Tal deve-se, por um lado, à deficiente adequação entre conteúdos e metodologias e a aquisição, por parte dos estudantes, das designadas

competências transversais e, por outro lado, ao seu público, ou seja, aos estudantes, às suas expectativas, aspirações e dificuldades, que poderão não ser coincidentes com aquilo que recebem da parte da IES. Defende-se um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, em constante mutação, em permanente evolução, e no qual os vários atores que dele fazem parte devem, idealmente, ter uma participação ativa. Estes resultados corroboram os de estudos anteriores, nomeadamente o de Leite e Ramos (2014), que, relativamente ao modo como a docência é exercida e como o processo de ensino-aprendizagem é assegurado, concluiu pela existência de uma tensão entre o que é proposto e o que é, efetivamente, posto em prática.

Em termos de oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social dos estudantes na vida da academia, as perceções convergem no sentido de que as IES possuem um vasto leque de atividades, que promovem para os estudantes, para que estes desenvolvam uma experiência mais positiva no ensino superior. Estas iniciativas são perspectivadas como excelentes complementos formativos, pois apresentam-se como altamente relevantes para o enriquecimento académico dos estudantes e para a sua experiência global no ensino superior.

CAPÍTULO 6

DIMENSÃO DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Nota Introdutória

A *experiência acadêmica* constitui uma das componentes da experiência global dos estudantes no ensino superior (Cf. Astin, 1985, 1999; Berger & Milem, 2000; Braxton *et al.*, 1995; Bean & Eaton, 2000; Eaton & Bean, 1995; Kuh *et al.*, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005) e desempenha (em conjunto com a experiência social), um importante papel na persistência e sucesso dos estudantes deste nível de ensino (Pritchard, Klumpp & Teichler, 2015). Este conceito está relacionado com a realização de objetivos educativos, com o desenvolvimento intelectual/cognitivo e com a aprendizagem que os estudantes realizam. Integram, também, este tipo de experiência a relação/interação com os professores na sala de aula, a relação/interação com os pares na sala de aula, a percepção da relevância das disciplinas e dos seus conteúdos, a gestão do tempo, a quantidade de tempo e energia dedicados aos estudos e a satisfação dos estudantes com o ciclo de estudos em que estão envolvidos. A análise dos dados sugere três principais tipos de elementos associados à forma como os estudantes perspetivam a sua experiência acadêmica. Alguns destes elementos estão ligados à dimensão individual da experiência do estudante, sendo exteriores à esfera de controlo da instituição; outros articulam-se com dimensões contextuais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a estrutura e organização curricular e as metodologias de ensino, e que, como tal, são passíveis de intervenção por parte da IES. Tal é o caso da estrutura e organização curricular e das metodologias adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a experiência acadêmica é, aqui, representada nas suas componentes: (i) pessoal/individual; (ii) interpessoal acadêmica; e (iii) institucional pedagógica. Estas componentes, a seguir explicitadas, traduzem atitudes e processos de influência sobre os comportamentos de aprendizagem que contribuem para o maior ou menor envolvimento do estudante com a sua experiência acadêmica (Apêndice 9C).

6.1. Componente pessoal/individual da experiência acadêmica

A percepção, por parte dos estudantes, do que consideram como sendo uma experiência acadêmica positiva é estruturada por aspetos pessoais e individuais, que articulam duas dimensões: a percepção subjetiva sobre as aprendizagens realizadas, em

referência aos objetivos traçados; e os padrões de comportamento e práticas relacionadas com estas aprendizagens.

Relativamente às perceções acerca das aprendizagens, estas estão, basicamente, associadas às expetativas e objetivos iniciais cronologicamente formulados pelos estudantes à entrada no ensino superior (Braxton *et al.*, 1995; Taylor *et al.*, 2008; Tinto, 1975, 1987, 1993). A análise de conteúdo das entrevistas demonstra que estas perceções são particularmente variáveis, organizando-se em torno de narrativas ligadas à noção de desenvolvimento cognitivo e dos diferentes processos que, na perspetiva dos estudantes, contribuem para a sua direção positiva ou negativa.

6.1.1. Avaliação subjetiva da consecução dos objetivos de desenvolvimento integral

A literatura advoga que o compromisso do estudante com os objetivos pessoais que traçou aquando do seu ingresso no ensino superior, bem como a perceção da sua possível consecução, é vital para a decisão do estudante de se manter ou desistir dos seus estudos superiores (Braxton *et al.*, 1997; Berger & Braxton, 1998; Smart, 2002). Deste modo, em princípio, um elevado grau de compromisso do indivíduo para com o objetivo de concluir os estudos superiores resultará numa menor probabilidade de abandono (Larsen, Sommersel & Larsen, 2013; Tinto, 1975, 1987, 1993). Por outro lado, o sucesso académico implica, mais do que a obtenção, por parte do estudante, de classificações que lhe permitam transitar de ano, um sentimento de cumprimento e realização de objetivos pessoais e/ou coletivos importantes, ou seja, envolve o estudante como um todo e vai para além do sucesso cognitivo ou académico *per se* (Hunter, 2006).

Na perspetiva dos estudantes entrevistados, a par da capacidade técnica ou da aquisição de conhecimentos específicos ligados ao seu desenvolvimento cognitivo, inscrevem-se, também, o *enriquecimento pessoal* e o *desenvolvimento intelectual*. Tendo em conta este conceito mais amplo de desenvolvimento, os participantes mostram-se, de uma maneira geral, satisfeitos com a possibilidade, que a sua experiência académica lhes oferece, de cumprirem as suas metas.

Sem dúvida, tenho consciência de que acho que vou atingir todos os objetivos, sou uma estudante **realizada e completamente satisfeita** com a minha experiência académica (uc_m_ha_f).

Sim [...] tanto a nível pessoal, como a nível da instituição, como a nível profissional, acho que sou uma pessoa bastante diferente daquela que entrou aqui na faculdade, portanto, o **impacto** que posso dizer que estes anos tiveram em mim foi **bastante positivo** [...] (uc_m_ha_m).

Alguns estudantes, que se encontram, ainda, numa fase inicial dos seus ciclos de estudo, são mais contidos no seu discurso, o que não impede, todavia, a manifestação de uma *expetativa positiva*, e antecipadora, quanto à realização dos seus objetivos académicos.

Sim, **vão estar todos atingidos**, mas ainda vou querer mais, agora cumprir novos objetivos dentro desta meta, cumpri esta meta e agora vou para outra, mas cumpri (un_l_sa_f).

Eu **penso que sim**, principalmente crescer a nível geral, tenho quase a certeza que sim, e a nível das expetativas iniciais que eu tinha do curso, até agora, apesar de não ser bem aquilo que eu pensava que era, no fundo, aquilo que o curso promete é aquilo com que eu penso que vou sair daqui (uc_l_ha_m).

Apesar de algumas dissonâncias, a satisfação manifestada por alguns dos estudantes entrevistados, a propósito do seu percurso académico, está estreitamente ligada às suas expetativas iniciais à entrada no ensino superior. Os objetivos que afirmam terem alcançado relacionam-se, basicamente, com o enriquecimento, crescimento e desenvolvimento, quer em termos pessoais, quer em termos profissionais, bem como com o sentimento de autorrealização. São estudantes que analisam esta questão de forma racional, e que expressam a sua perspetiva e avaliação sempre em função das suas metas iniciais.

Enriquecimento pessoal sim. Como sou de mestrado, estou ali não tanto por causa da minha profissão, mas para apender, para me desenvolver a nível pessoal; se o primeiro foi a nível profissional, este é a nível pessoal, portanto, não interessa se vou ter muito boas notas, o que interessa é levar daqui coisas que são importantes para mim, neste momento estou nessa fase, e sinto que isso está a acontecer. Este primeiro semestre foi uma adaptação, senti ali picos de trabalho que não foi muito fácil conciliar, mas sinto que, no final, **estou a tirar os resultados que estava à espera** (ipg_m_sa_m).

O primeiro objetivo vai logo ser realizado no primeiro dia em que concluir a licenciatura, que é, como lhe disse, por **autorrealização**, por ultrapassar-me a mim

mesmo, por sentir que alcancei algo, isso vai ser logo o primeiro objetivo. [...] E outro, e não menos importante, é dar aquela satisfação à minha mãe (un_l_sa_m).

Por outro lado, para que seja possível atingir os objetivos que se propõem, é necessário, para alguns estudantes, o estabelecimento de *objetivos realistas e exequíveis*. Os estudantes que expressam esta posição afirmam que a consecução dos objetivos será possível porque, por um lado, tiveram o cuidado de determinar, para si próprios, metas viáveis e, por outro, em função desta determinação, envolvem-se nos seus estudos de forma a poderem concretizar essas metas.

Sim, lá está, os meus objetivos, quando eu entrei, nunca passaram, por exemplo, por ter emprego mal acabasse o curso, porque isso é uma **expetativa um bocado irreal** e podia sair defraudada e era horrível. Os meus objetivos seriam ser o melhor possível naquilo que eu puder dar e acabar o curso nos cinco anos, e, para já, acho que é isso que vai acontecer, está encaminhado para que assim seja (uc_l_sp_m).

Sim, eu **estabeleci a minha meta** de ensino um passo de cada vez, uma formação de cada vez; consegui o 12.º, consegui o CET [Curso de Especialização Tecnológica], vou conseguir, se tudo correr bem, a licenciatura, já tenho os papéis prontos para me inscrever no Mestrado, portanto, um passo de cada vez, estou satisfeito. Em relação à capacidade para ter conjugado as duas coisas, também estou satisfeito; quanto à capacidade de estudar na área, também satisfeito. Portanto, os três pontos cruciais que me levaram a ir estudar estão cumpridos (ipp_l_ha_m).

Em alguns casos, torna-se, mesmo, possível observar que os estudantes descrevem a sua experiência de aprendizagem como uma superação dos *objetivos* que traçaram inicialmente. São estudantes altamente satisfeitos com a sua experiência académica e, em particular, com o seu ciclo de estudos, dos quais, em termos educativos e formativos, retiraram, subjetivamente, mais elementos para o seu projeto sociocognitivo e profissional do que aquilo que, inicialmente, esperavam.

Sim, adquirir conhecimentos que esperava, talvez, **até, mais do que esperava**, e acabou por **superar as minhas expetativas**, e acho que vou aplicar esses conhecimentos no que quer que vá ser o meu futuro, acho que me vai ser muito útil, portanto, estou muito satisfeito (un_m_sa_m).

De facto, esta elevada satisfação está associada, em alguns casos, não apenas à experiência académica, ou seja, à obtenção de conhecimentos e “*ferramentas suficientes para atacar o mercado de trabalho*” (un_l_ha_m), mas à experiência social, materializada,

por exemplo, no seu envolvimento em atividades de natureza extracurricular ou no alargamento da sua rede de amigos e, até, o seu crescimento enquanto pessoas.

Eu acho que **irei superar os objetivos**. A formação é muito boa, aprende-se tudo e mais alguma coisa e, por outro lado, não estava à espera de me envolver em tantas coisas, como o Conselho Pedagógico, o Conselho de Turma, a organização de eventos, porque isso tudo contribui para o meu enriquecimento. Acho que, mesmo a formação propriamente dita, o plano curricular propriamente dito, enriqueceu-me em muito e **as expetativas foram claramente superadas** (ipp_l_sa_m).

Sim, de longe; **acho que superei**, há certos objetivos pessoais que não pensei que fosse cumprir, como aumentar o meu rol de amigos, **tornar-me uma pessoa melhor**, de ajudar mais as pessoas, se calhar nunca pensei tanto nisso, pensei ir lá com o meu objetivo e mais nada. Em termos de conhecimento, não tenho dúvida de que ganhei bases, fiquei com os contactos, fiquei com as bases, fiquei com os *sítes* para ir procurar quando tiver uma dúvida, tenho as ferramentas todas (ipp_m_sa_f).

Como se depreende da análise das narrativas dos estudantes, o balanço que efetuam do seu percurso académico está intrinsecamente conectado com as expetativas de entrada no ensino superior. Por exemplo, tornou-se possível observar, em algumas destas narrativas, que vários estudantes, que partiram para esta “aventura” com *objetivos modestos*, parecem ter conseguido atingi-los com alguma facilidade, se se atender a que estes objetivos eram muito difusos, desestruturados e pouco ambiciosos.

Sim. Há que ver que, quando eu tracei objetivos, quando iniciei a licenciatura, **não tinha uma expetativa muito alta** para o meu desenvolvimento pessoal, **os meus objetivos não eram muito ambiciosos**; tinha alguns objetivos, queria aprender, este era um curso que eu queria frequentar mesmo, para o qual eu estava bastante motivado. Tinha alguns objetivos que foram cumpridos e excedidos, na maior parte, lá está, porque não eram muito ambiciosos. E talvez também seja por isso que eu tenha gostado tanto do curso, as minhas expetativas **não eram muito altas**, pelo que o curso, de certa forma, surpreendeu-me, vi que aprendi mais do que o que esperava, aprendi coisas que eu não sabia que ia aprender, e isso talvez seja um fator importante (ipg_l_sp_m).

Apesar de ter sido identificada, de uma maneira geral, uma perceção positiva da parte dos estudantes relativamente à realização dos seus objetivos, refletindo uma autoavaliação, também ela, positiva da sua experiência académica, foi possível detetar situações que contrariam esta tendência. Esta disparidade de posições reforça a

importância da interpretação individual que o estudante desenvolve da sua experiência académica, visto que percepções diferenciadas ocorrem em estudantes que frequentam uma mesma IES. Para alguns participantes no estudo, os seus objetivos foram *apenas parcialmente conseguidos*, mas admitem que os objetivos que traçaram não foram atingidos devido a fatores alheios à IES e à formação curricular em que estão envolvidos, tratando-se, neste caso, de opções desvinculadas da vocação inicial. Por outro lado, a razão apontada para a não realização plena dos objetivos (nomeadamente o envolvimento em atividades extracurriculares) é atribuída à forma como os ciclos de estudos estão curricularmente estruturados, com um excesso de componentes académicas “formais”, que não concedem espaços para outras atividades menos “formais”. Para alguns estudantes, o objetivo de obtenção do grau académico é instrumentalmente atingido, mas fica, porventura, um sentimento de que desejavam ter retirado muito mais proveito da sua experiência académica, exibindo, até, algum desencanto.

No imediato talvez não, porque eu tenho em perspetiva trabalhar para ter uma carreira internacional, portanto, fora de Portugal, mas sei, e apesar de não ter planeado exatamente isso porque ainda falta algum tempo e é difícil planear com tanta antecedência, estou preparado para ainda ter que investir numa carreira em Portugal, primeiro, durante alguns anos, antes de sair. Portanto, no imediato acho que não, mas na minha perspetiva acho que o mestrado é uma boa base, penso que, depois, o resto já são **fatores alheios**, porque a própria área, a nível de oportunidades e do tipo de emprego que lhe está inerente, é muito baseada no *freelance* e nas oportunidades pontuais e na construção de uma rede de contactos, portanto, não estou, de todo, à espera de, depois do mestrado, estalar os dedos e estou lá fora (ipg_m_sp_m).

Provavelmente não vou aprofundar conhecimentos; **vou cumprir o objetivo de ter o mestrado**, por assim dizer, o objetivo de ter o grau académico, mas em termos de conhecimentos, pelo que vejo até agora, não me parece que os vá aprofundar nem que me vão ser muito úteis. Talvez no 2.º ano, com a tese, talvez nessa altura, talvez aí vá aprender mais, porque há mais proximidade com o orientador, este ano já **não tenho grande esperança** (un_m_sp_m).

Para os estudantes, a par da dimensão instrumental, ligada à obtenção do grau académico, surge, também, um tópico de grande centralidade, a possibilidade de envolvimento numa experiência global do ensino superior, situada para além dos limites formais curriculares e de ensino-aprendizagem. Este contacto com um conjunto diversificado de experiências é percecionado como uma forma de enriquecimento global

resultante do envolvimento, nomeadamente, em atividades co-curriculares, tópico que será abordado com maior detalhe no Capítulo 7 (Cf. Ponto 7.2.), bem como em outras oportunidades que a instituição pode proporcionar. Os resultados revelam que os estudantes valorizam a globalidade da sua experiência no ensino superior como contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e académico, manifestando, deste modo, uma visão de banda larga em relação à sua formação neste nível de ensino.

Para um outro grupo de estudantes, existe ainda, nesta fase do seu percurso académico, um *sentimento de indefinição* relativamente à concretização dos seus objetivos iniciais. As razões apresentadas para esta indefinição relacionam-se, não só com o momento do ciclo de estudos em que se encontram, mas, também, de acordo com o seu ponto de vista, com o facto de que é muito difícil traçar, de antemão e antes de se conhecer a realidade do ensino superior, objetivos claros e inequívocos. No fundo, os objetivos vão sendo social e institucionalmente construídos de acordo com as características das experiências curriculares e académicas com que os estudantes se vão confrontando.

Quando uma pessoa entra para a universidade, acho que **os objetivos ainda não estão muito bem definidos**, acho que se vão definindo ao longo da frequência do curso, e à medida que nós vamos avançando no curso, à medida que vamos tendo consciência de como as coisas funcionam e de como será o futuro, portanto, a perspectiva que vamos tendo para o futuro, começamos, de facto, a traçar objetivos. [...] Nesta primeira etapa do meu percurso ainda estou a cumprir os meus objetivos, porque este último ano acaba por ser um investimento muito grande na tentativa de melhorar o mais possível, para, também, me abrir o máximo de oportunidades possível para o futuro, e aí sim, se as coisas correrem bem, acho que sim, que os objetivos serão alcançados (uc_l_hp_m).

Finalmente, surgem estudantes que parecem não ter uma perceção clara sobre a possibilidade de concretização dos objetivos que inicialmente traçaram. Uma estudante do 1.º ciclo de estudos afirma, a este propósito:

Acho que não vou conseguir atingir os objetivos com que entrei para aqui. Para começar, uma pessoa **espera sempre mais**, acho que nunca estou satisfeita, portanto, se continuar como as experiências que eu já vivi, **em princípio não vou estar satisfeita**, embora tenha tido algumas experiências que me vão preencher (uc_l_sp_f).

Esta indefinição não é, contudo, associada à IES, à formação frequentada ou às oportunidades acadêmicas oferecidas pela instituição, mas sim ao “estilo” cognitivo e de personalidade próprio, caracterizado pela constante insatisfação e vontade de definir novas etapas nos projetos profissionais e de vida.

6.1.2. Satisfação com o ciclo de estudos

A literatura sobre a problemática do desempenho e sucesso dos estudantes do ensino superior advoga que o grau de satisfação destes atores em relação à sua experiência acadêmica, social e funcional, influencia, em grande medida, o seu compromisso com os seus próprios objetivos, bem como o seu nível de compromisso institucional, em ligação com a persistência ou abandono (Machado *et al.*, 2013; Machado-Taylor & Sá, 2014; Magalhães *et al.*, 2013; Pritchard *et al.*, 2015). Por exemplo, Spady (1971) argumenta que a satisfação é o resultado de todo o processo de integração do estudante na vida da instituição e, por outro lado, emerge como uma ligação direta do estudante ao compromisso para com a instituição. O autor refere, ainda, que quanto mais elevado for o grau de satisfação, mais elevado será o nível de compromisso institucional. Também Almeida *et al.* (2002) referem, no seu Questionário de Vivências Acadêmicas, a importância, para os resultados do estudante, do seu grau de satisfação institucional e curricular, ou seja, a sua satisfação com a instituição e com o ciclo de estudos que frequenta. A questão da satisfação é, ainda, analisada, entre outros, por Berger & Milem (2000) e por Bean (1980), que concluíram, nos seus estudos, que a satisfação dos estudantes é passível de influenciar o abandono. Ou seja, quanto maior for o nível de satisfação, mais elevado será o nível de compromisso institucional, o qual se constitui como um fator-chave na probabilidade de o estudante permanecer ou abandonar a instituição.

No contexto destas conclusões, interessou-nos analisar o grau de satisfação sentido pelos estudantes, quer em relação à instituição no seu todo, quer, em particular, ao seu ciclo de estudos. É esta última problemática a que iremos analisar neste ponto do presente trabalho.

A análise das perceções dos estudantes no que se refere à satisfação com o ciclo de estudos permitiu identificar uma heterogeneidade de opiniões. Enquanto alguns estudantes se mostram bastante satisfeitos, outros consideram-se menos satisfeitos e outros, até, relativamente insatisfeitos.

Um quarto dos estudantes inquiridos (10) refere, explicitamente, a sua elevada satisfação com o ciclo de estudos que frequenta. São estudantes que representam o seu curso como estando a corresponder às expectativas que construíram, o que, de acordo com a literatura, potencia as suas possibilidades de um desempenho melhorado (Almeida *et al.*, 2002; Braxton *et al.*, 1995; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason, 2010). Assim, a elevada satisfação destes estudantes com o seu ciclo de estudos prende-se, sobretudo, com os *conteúdos* do curso, o *corpo docente*, o *método de ensino* adotado por estes, o *enriquecimento pessoal* percebido e, claro, uma elevada correspondência às *expectativas*.

Gosto do meu curso, sem dúvida; sinto-me completamente realizada, e sinto que os **professores** que tivemos [...] as partilhas que eles têm, porque também são pessoas que trabalham como consultores nas empresas, e permitem-nos, de certo modo, estar preparados. Eu sinto-me **totalmente realizada**, imagino-me a trabalhar para o resto da vida (uc_m_ha_f).

É **aquilo que eu estava à espera**, não tenho nada a apontar, claro que há momentos melhores que outros, mas **correspondeu sempre às minhas expectativas** e estou **extremamente feliz** de ter entrado para aqui e ter-me deparado com este **método de ensino** e com os **professores** que tive (un_l_sa_f).

Se existem estudantes que referem, explicitamente, a sua elevada satisfação com o curso, são em maior número aqueles que optam por exibir uma satisfação moderada, sendo mais comedidos nas suas narrativas. Alguns destes estudantes não estão, ainda, convictos de que a sua escolha tenha sido a acertada e, apesar da sua satisfação, continuam a ponderar a possibilidade de mudarem de curso. Outros referem que o seu esforço inicial de adaptação ao curso e o estado de satisfação surgiram, então, como um processo evolutivo de construção pessoal interconectada com este mesmo esforço.

Gosto do curso, mas **ainda não sei bem se é isto** que... o que eu queria mesmo era Psicologia, e ainda não pus de parte a hipótese de pedir transferência para Psicologia. No fim deste ano tomo a decisão, e para o ano tento entrar em Psicologia [...] não sei, ainda não está completamente decidido. Eu quero Psicologia, mas também sei que Psicologia não me dá tantas oportunidades como este curso, e estou dividida, ainda tenho que pensar (ipg_l_sa_f).

No geral, **estou a gostar do meu curso**, regra geral **é aquilo que estava à espera**, não estava à espera de ter tanta estatística, ainda por cima tão aprofundada como nós aprofundamos. Mas acho que a estatística é importante para o meu curso, apesar

de não estar a contar com isso, porque um sociólogo tem que analisar dados, precisa de aprender como é que vai analisá-los, senão é impossível (un_l_sp_f).

Outros estudantes referem, ainda, que, estando, de um modo geral, satisfeitos com o seu curso, *algumas alterações* que fossem neles introduzidas contribuiriam, no seu entender, para a melhoria da qualidade do ciclo de estudos. Estas propostas de alteração são, por um lado, de índole cognitiva/instrumental, numa lógica de aproximação dos currículos ao “mundo empresarial”, através do “saber-fazer”, e, por outro lado, de índole avaliativa. No primeiro caso, destacam-se as que referem (i) a necessidade do incremento da ligação dos conteúdos curriculares à indústria, no caso de cursos com uma vertente eminentemente técnica, diminuindo o peso relativo da componente académica e aumentando a importância da componente técnico-prática; e (ii) a diminuição do desequilíbrio percebido entre as componentes teórica e prática do ciclo de estudos; no segundo caso, salientam-se as que dizem respeito às metodologias de avaliação, em particular através do aumento da avaliação contínua e trabalho de grupo, em detrimento da avaliação através de exame final, atualmente mais valorizada.

Estou satisfeito, **mudaria uma coisa ou outra**, como é óbvio, nada é perfeito. Talvez falhe **alguma ligação à indústria**, ao mercado mesmo, é mais académico (un_m_ha_m).

Gosto do meu curso, mas **tem vários aspetos que penso que podiam melhorar**. Acho que é **muito teórico**, não dei ainda nada que achasse que não me ia servir para nada, mas acho que tem que haver prioridades e aqui é que tem que haver hierarquias nas teorias, e acho que nós somos muito programados para ter oito disciplinas por semestre, duas horas por semana cada uma e acabamos por não saber nada. Depois, a avaliação é quase toda por **exame final** [...]. Mas acho que está a melhorar, já há várias disciplinas em que a avaliação é contínua. Eu sou da opinião que os **trabalhos de grupo são a melhor opção** (uc_l_sp_f).

Um outro grupo de estudantes inquiridos mostra-se satisfeito com o seu curso, mas de uma forma limitada. Este grupo é composto por estudantes que afirmam que o curso se situou, em certa medida, *aquém das suas expectativas* em termos de *materiais de trabalho*, de *metodologias adotadas*, ou da *abordagem aos conteúdos curriculares e intervenção dos docentes*.

Gosto do curso, só que, comparando com o sistema antigo, o sistema pré-Bolonha, eu tenho ideia que **a formação era mais completa** porque havia tempo para serem

aprofundadas coisas que eu acho importantes e que me apercebo que não são aprofundadas, ou melhor, eu posso aprofundá-las mas é por mim, eu acho que isso é importante e eu faço-o, mas, se calhar, para nós era mais fácil se nos fossem dadas, pelo menos, algumas pistas [...]. Eu não sei se isso é suposto ser na etapa do estágio, mas eu **sinto falta de algum aprofundamento de algumas áreas** que me parece que são importantes para o meu curso e que me parece que faltaram, e talvez por termos menos horas de aulas, que não permitem um aprofundamento (uc_m_sp_f).

O curso não é nada fácil, mas lá está, os professores também não facilitam muito, mas vai-se fazendo, e sei que, ao fim, quando acabar, vou ficar bastante satisfeita por estar no curso em que estou. [...] Eu gostar do curso, gosto, só que fiquei um **bocado desiludida a nível dos professores** (un_l_hp_f).

Finalmente, alguns dos estudantes entrevistados mostram-se insatisfeitos com o seu ciclo de estudos, embora de uma forma moderada. Assumem esta insatisfação, em relação às suas expetativas iniciais, sobretudo porque esperavam um *outro tipo de conteúdos curriculares*, uma *outra metodologia de trabalho* e um *equilíbrio diferente entre as componentes teórica e prática* do curso. As principais queixas dos estudantes prendem-se com os seguintes aspetos:

(i) Os estudantes do 2.º ciclo de estudos referem a sua relativa insatisfação com os conteúdos curriculares e o seu aprofundamento, pois esperavam que este nível académico fosse acompanhado de novos conhecimentos, o que acabou por não suceder, já que, de acordo com as suas perceções, o grau de dificuldade que caracteriza o 1.º ciclo e o 2.º ciclo é muito semelhante.

Eu estou **um bocadinho desiludido com o mestrado**, sinceramente, porque eu achei que ia ser uma continuidade da licenciatura e o que encontrei não foi bem isso, foi quase um retomar, um voltar ao 1.º ano da licenciatura (un_m_sp_m).

Não estou muito satisfeita. Por um lado, o curso é muito académico e muito pouco virado para a prática. Por outro lado, estou um bocadinho triste porque a área que eu queria, que é uma área muito atual, muito pertinente, e eu queria mesmo trabalhar nessa área, não há muita informação, não há professores que queiram trabalhar essa área. A informação sobre o mestrado é muito ambígua, porque não diz quase nada (uc_m_sa_f).

(ii) Os estudantes do 1.º ciclo de estudos referem que os conteúdos curriculares do curso estão relativamente distantes dos seus interesses em termos formativos.

Não estou a gostar tanto como aquilo que esperava, mas ainda estou à espera de ver como é que as coisas vão correr. [...] Não posso dizer que não gosto, só **não era bem o que eu estava à espera**, mas, eventualmente, vou poder escolher os caminhos mais específicos (uc_l_ha_m).

Estes são, efetivamente, estudantes que manifestam algum desencanto com o modo como a sua formação está a decorrer, a qual sentem não ir ao encontro da formação que haviam idealizado, emergindo, até, posições de claro descontentamento.

6.1.3. Padrões de estudo

As questões relacionadas com a gestão do tempo por parte dos estudantes são identificadas na literatura como desempenhando um papel preponderante na sua experiência académica (Cf. Almeida *et al.*, 2002; Anderson, 2016; Astin, 1999; Nadinloyi, Hajloo, Garamaleki & Sadeghi, 2013; Pascarella & Terenzini, 2005; Tavares *et al.*, 2003). Desta forma, interessou-nos perceber de que modo os estudantes entrevistados representam o grau de dificuldade do ciclo de estudos, em termos de tempo e energia que dedicam aos seus estudos (ou, pelo menos, o tempo e energia que entendem que deveriam dedicar), as suas competências de gestão do tempo e os seus hábitos de estudo.

6.1.3.1. Tempo e energia dedicados ao estudo

Um conjunto de estudantes entrevistados refere que dedica aos seus estudos todo o tempo possível. Subjaz a este comportamento o facto de o seu ciclo de estudos ser muito *exigente* em termos de *dedicação* e *preparação*, e, como tal, necessitam de lhe dedicar todo o tempo de que dispõem (*“quase todo o tempo que tenho, basicamente”*, uc_l_hp_f). Este esforço e investimento no estudo, no acompanhamento dos conteúdos curriculares e na elaboração de trabalhos é, então, contínuo e permanente e, sobretudo em períodos mais críticos, como a época de exames, *“não sobra grande tempo para mais nada”* (uc_l_sp_m).

Acho que **não há um dia em que eu não pegue**, nem que seja uma hora, ou seja num tema, ou seja num trabalho específico que esteja a fazer para aquela disciplina (ipp_m_sa_f).

Eu preciso de estudar **mesmo muito** [...] são cadeiras que exigem mesmo muito, muito, muito, ou estudamos ou, senão... não é estudar uma semana antes que já está, tem que ser um estudo contínuo, senão, não dá (un_l_hp_f).

Um segundo grupo adota uma postura distinta relativamente a este campo, optando por dosear a sua energia de acordo com o nível de exigência dos diversos momentos. Ou seja, em alturas de elaboração e entrega de trabalhos ou de realização de testes, o investimento, em termos de tempo e energia, é, assumidamente, muito maior do que nos restantes períodos do ano letivo.

Sinceramente, o gasto de energia vem **quando há trabalhos ou testes**, pelo menos a ver pelo que aconteceu no 1.º semestre, ia às aulas, depois, a nível de consolidação, só se houvesse necessidade ou um TPC é que eu voltava a ver [...] Não sou daquelas pessoas extremamente aplicadas que vai para casa ler tudo, não faço isso, porque também preciso de manter a minha sanidade mental e também prefiro depois **concentrar as energias quando chegar o momento**, dar tudo naquela altura, do que andar a desgastar-me, tem sido isso (ipg_m_sa_f).

Depende, só **mais para o final ou a meio do semestre**. No início, ainda nos estamos a habituar e, também, ainda não temos tanta matéria. A partir do meio é que vamos tendo e temos que resumir aquilo. Mas, para já, ainda não sinto essa carga muito grande de estudo (ipg_l_sa_m).

Por outro lado, estes estudantes que investem mais nos seus estudos em alturas críticas, tais como as épocas de exames ou a elaboração de trabalhos, assumem que procuram encontrar um equilíbrio entre os estudos e os momentos de lazer, por considerarem que ambos são igualmente importantes na sua vivência.

Não deixo de ir seja ao que for que a **minha família** faz, um jantar, por exemplo, prefiro ir ao jantar e chegar a casa às 23h00 e trabalhar no que tenho que fazer, ou seja, eu prefiro abdicar das horas de sono e **estar sempre com as pessoas** (ipp_m_sa_f).

O dia que me rende mais a trabalhar é a sexta-feira, porque acho que tenho aquela estimulação de tentar não fazer nada no fim-de-semana, é mais para a **família e amigos e diversão** [...] **filmes, documentários, programas interessantes**, mesmo para complementar (uc_l_sp_f).

Existe, mesmo, quem reconheça, abertamente, que a vida social e institucional de um estudante do ensino superior não deve circunscrever-se ao seu curso, pois “é

importante para um estudante do ensino superior ter uma vida para além do estudo, porque nós não aprendemos só aqui; muitas das vezes, aprendo mais lá fora do que cá dentro, tudo é aprendizagem” (uc_m_sa_f).

Já para outro grupo de estudantes, o investimento necessário para a obtenção de bons resultados não é excessivo, justificando que o seu curso está bem estruturado em termos da natureza das próprias UCs e dos métodos de avaliação. Estes estudantes referem, por exemplo, que o grau de exigência aumenta à medida que o ciclo de estudos evolui no tempo, o que lhes permite uma adaptação gradativa aos diferentes níveis de exigência curricular e, até, a realização de aprendizagens de desenvolvimento de hábitos de estudo e de aquisição de competências de gestão do tempo.

Pela experiência que tive no 1.º semestre, não foi assim... não me “matei” a estudar, estudei bastante, o suficiente, não me senti completamente afogada nos estudos, sempre tive tempo para tudo, até porque **o horário era bom**, tínhamos um dia por semana livre, e isso ajuda muito a descansar e isso. Conseguia conciliar muito bem as aulas com o estudo em casa (ipg_l_sa_f).

Acho que, neste curso, **não se despende muito tempo**, pelo menos durante o semestre. Nós temos várias apresentações ao longo do semestre, todas as UCs são com **avaliação distribuída**, e isso permite-nos ter um trabalho ao longo do semestre e na época de exames não estarmos tão sobrecarregados (uc_l_sa_f).

Estes resultados sugerem que, sendo a gestão do tempo um fator que pode ser atribuído à capacidade do próprio estudante, as IES poderão exercer algum controlo sobre este aspeto da experiência estudantil. Esta intervenção poderá passar, nomeadamente, pelo ajustamento da estrutura da sua oferta formativa no sentido de acompanhar o próprio processo de aprendizagem e aquisição de competências de gestão do tempo por parte do estudante, contribuindo, deste modo, para a otimização do seu esforço.

6.1.3.2. Hábitos de estudo

Estudos neste domínio sublinham que estudantes com deficientes hábitos de estudo estão mais expostos ao risco de perderem a concentração do que estudantes com bons hábitos de estudos, sobretudo em períodos de transição, tais como a que ocorre entre o ensino secundário e o superior (Fitkov-Norris & Yeghiazarian, 2013). Alguns estudantes entrevistados no âmbito do presente estudo reconhecem que, embora seja importante consolidarem os conhecimentos adquiridos nas aulas com estudo complementar, possuem

deficientes hábitos de estudo, o que dificulta o seu percurso no ensino superior. São estudantes que, assumidamente, têm alguma dificuldade em abordar o estudo, sobretudo no que se refere à componente teórica do seu curso. Utilizam, mesmo, adjetivos como *preguiçoso* para descreverem a sua postura, e confessam que o seu envolvimento na “prática do estudo” é manifestamente insuficiente.

Não sou um aluno que sempre gostou de estudar. [...] Sou muito **preguiçoso** para estudar, e agora no ensino superior nota-se essa dificuldade, embora engenharia seja uma área mais prática, mas sinto em algumas cadeiras essa **lacuna de hábitos de estudo**. Estudar teorias não gosto [...]. Quando existe a parte da componente prática, que é a parte que eu gosto, principalmente trabalhos de programação, a dedicação é muito forte. [...] Existe uma dedicação muito forte, mas se me mandarem estudar teorias, é para esquecer, não vale a pena (ipp_l_ha_m).

Alguns destes estudantes reconhecem que não adquiriram hábitos de estudo nos seus percursos escolares anteriores, investindo, antes, na consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de uma forma casuística, quando disso tinham necessidade, nomeadamente em época de exames ou trabalhos. Ao ingressarem no ensino superior, enfrentaram uma nova realidade, sentindo a necessidade de alterarem as suas estratégias de abordagem ao estudo. O aumento do grau de exigência que sentiram neste nível de ensino, em comparação com os níveis precedentes, é, basicamente, a razão apontada para esta alteração.

No início estudava muito pouco, mas agora **estou a começar a estudar mais**. Eu **nunca tive muitos hábitos de estudo** e quando cheguei cá isso notou-se bastante, e agora estou a tentar ganhar hábitos de estudo e faço outras coisas para além disto, e tento equilibrar o meu tempo (uc_l_ha_m).

Ao contrário, outros estudantes entrevistados atribuem particular importância a um acompanhamento permanente e à consolidação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, sublinhando que têm o cuidado e, mais que isso, a necessidade, de acompanharem as aulas com estudo complementar diário, em casa.

Acho que não **há um dia em que eu não pegue**, nem que seja uma hora, ou seja num tema, ou seja num trabalho específico que esteja a fazer para aquela disciplina (ipp_m_sa_f).

Normalmente, consigo trabalhar uma, **duas horas sempre que chego da faculdade**, acho que trabalho bem (uc_l_sp_f).

A necessidade de alteração dos hábitos de estudo e de incorporação de distintas formas de lidar com uma nova realidade educativa, formativa e institucional prende-se com a percepção, por parte destes estudantes, de que o seu curso é altamente exigente. Este grau de exigência induz um acompanhamento permanente dos conteúdos curriculares, com o reforço de estudo complementar fora do contexto institucional. Sem este reforço, os estudantes reconhecem que dificilmente serão capazes de atingir os objetivos de formação e aprendizagem que autodefiniram ao ingressarem no ensino superior.

São cadeiras que **exigem mesmo muito**, muito, muito, ou estudamos ou, senão... não é estudar uma semana antes que já está, tem que ser um estudo contínuo, senão, não dá. Durante o dia, quando não tenho aulas ou de manhã, ou de tarde, **aproveito esse tempo**, e mesmo ao fim de semana, para estudar, senão depois fica apertado. Eu tento, até aos primeiros testes, dar o máximo e depois descontraí um bocado (un_l_hp_f).

Este aspeto assume particular relevância se considerarmos, como Astin (1999), que um dos indicadores de envolvimento do estudante na sua experiência no ensino superior consiste na quantidade de energia física e psicológica que ele investe na sua experiência académica. Com efeito, um estudante altamente envolvido é, entre outros comportamentos, um estudante que dedica uma parcela considerável do seu tempo e energia aos seus estudos, e que se ocupa, de forma contínua, da tarefa de consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas. Por outro lado, um estudante com um reduzido grau de envolvimento na sua experiência académica descuidar os seus estudos (Astin, 1999), não investindo, ou investindo esporadicamente, em momentos de maior volume de trabalho, o seu tempo e energia nos seus estudos.

6.2. Componente interpessoal da experiência académica

A literatura advoga que um fator com influência nas atitudes dos estudantes, em termos de persistência e sucesso, está relacionado com os ambientes institucionais. A forma como estes estão estruturados é suscetível de estimular, em diferentes graus, o envolvimento dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, na relação com os pares e docentes, numa lógica de comunidade académica. O ambiente institucional positivo parece maximizar o ajustamento psicossocial dos estudantes. Adicionalmente, o pensamento

crítico, as competências de análise e o desenvolvimento intelectual global dos estudantes desenvolvem-se melhor em ambientes institucionais que promovem relações de proximidade e a interação frequente entre os estudantes e o corpo docente (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). De acordo com o modelo desenvolvido por Berger e Braxton (1998), o qual incorpora, no modelo proposto por Tinto (1975), variáveis que medem as percepções dos estudantes acerca dos atributos organizacionais, as relações interpessoais produzem um crescimento intelectual e pessoal positivo. Com efeito, de entre as diversas atitudes positivas e assertivas que os indivíduos utilizam para aumentarem o seu sucesso académico, incluem-se, entre outras, o desenvolvimento de relações com os pares e com os docentes, as quais são passíveis de exercer uma influência positiva na integração académica dos estudantes (Eaton & Bean, 1995; Meeuwisse, Severiens & Born, 2010; Thomas, 2012).

Tendo em conta estes pressupostos, propomo-nos analisar, de seguida, as representações que os estudantes constroem sobre o papel desempenhado pelas relações/interações que estabelecem em contexto académico, quer ao nível dos seus pares, quer no que se refere às relações com quem mais proximamente representa a face relacional da IES, ou seja, os docentes.

6.2.1. Relação/interação com os pares na sala de aula

Faz parte da *componente interpessoal da experiência académica* a relação/interação com os pares em contexto de sala de aula. A análise das narrativas dos estudantes revelou que esta relação pode ser categorizada entre (i) uma relação ligada à partilha e entreajuda, que contribui para o sucesso em termos curriculares; e (ii) uma relação que se traduz numa aproximação afetiva, também ela percebida como importante, incluindo o sentimento de bem-estar e de envolvimento com a instituição.

6.2.1.1. Partilha e entreajuda em ambiente de sala de aula

Um elevado número dos estudantes entrevistados avalia as relações que se estabelecem entre os pares em contexto de sala de aula de uma forma amplamente positiva. Estes estudantes sublinham, com frequência, que a sua turma possui um ambiente muito *saudável*, caracterizado por uma *relação de abertura, companheirismo*,

apoio mútuo, ausência de competitividade e rivalidade, convivialidade, proximidade e coesão enquanto grupo.

A nível de relação com os colegas, considero-a **muito boa**, acho que temos uma relação de **abertura, saudável, não há competitividade**, há **espírito de entreajuda**, partilhamos coisas; eu considero, a nível de turma, que a turma é bastante agradável, gosto muito dos colegas que tenho (ipg_m_sa_f).

As pessoas convivem dentro e fora da sala de aula, a relação é **bastante boa, positiva** [...] os colegas **ajudam-se uns aos outros**. Em épocas de exames, em que há mais trabalho, juntamo-nos, estudamos em conjunto, **partilhamos** materiais, não se nota competitividade. Qualquer colega nos empresta os apontamentos, e falo em toda a turma, não no pequeno grupo. Damo-nos todos muito bem, somos felizardos nessa área (ipp_l_sa_m).

Uma das razões que sustentam a existência destas relações de proximidade entre os pares é, desde logo, a dimensão da turma, ou seja, os estudantes referem que o facto de estarem integrados numa turma pequena fomenta o interconhecimento e as interações positivas.

O facto de ser um curso relativamente pequeno – por ano, entram apenas 50 alunos no curso – promove, desde logo e desde o início, no 1.º ano, uma **relação muito próxima** entre as pessoas, portanto, nesse sentido, foi uma relação forte que se criou, claro que mais com uma pessoas do que com outras, isso é inevitável, mas o ambiente, acho que sempre foi **saudável**, sempre foi de **partilha**, não só de apontamentos, como de opiniões, de críticas e tudo o que envolvem cinco anos de uma licenciatura e mestrado, é importante dizer que foi uma relação saudável (uc_m_ha_m).

A referência à *partilha e entreajuda* remete para dois grandes níveis de interação. O primeiro consiste nas interações entre o estudante e a totalidade dos elementos da turma, enquanto o segundo se refere à relação com um grupo restrito, dentro do grande grupo-turma.

A relação com o grupo alargado é aquela que foi referida, espontaneamente, com maior frequência, entre os estudantes. Com efeito, a partilha, entre a totalidade do grupo, de trabalhos, sebatas, apontamentos, o esclarecimento de dúvidas junto dos colegas, são comportamentos considerados usuais entre os estudantes, com recurso frequente às TIC e, designadamente, às redes sociais. Refere-se a existência de uma relação excecional e

pacífica, da qual a competitividade se encontra ausente, porque todo o grupo está focalizado em obter bons resultados em termos académicos, ajudando-se mutuamente para que tal seja alcançado.

Há muita **entreaajuda** entre colegas, muita **partilha** de trabalhos, se um de nós envia um *mail* a um professor a solicitar uma coisa, então todos encaminham aquele *mail* para outras pessoas. [...] Foi criado um **grupo no Facebook**, colocamos lá umas mensagens quando queremos divulgar alguma coisa, também há essa preocupação de entreaajuda entre colegas (ipg_m_sa_m).

[...] mesmo com aquelas pessoas com quem eu não tenho relação de amizade, são apenas colegas, acho que **não há competitividade**, não sinto isso. Se eu faltar a uma aula e quiser apontamentos, arranjo-os facilmente. Nós temos um **grupo no Facebook** só para partilhar essas coisas, por isso, acho que há **partilha** e **entreaajuda** entre os colegas (uc_l_sa_f).

Esta relação de grande proximidade é, em alguns casos, a diferença entre permanecer no curso e na instituição e desistir dos estudos. Tal posição é congruente com o que é advogado na literatura. De facto, uma interação académica positiva com os docentes e, especificamente, com os pares, constitui um dos fatores que contribuem para o envolvimento dos estudantes e a diminuição da probabilidade de abandono por parte dos estudantes (Eaton & Bean, 1995; Pascarella & Terenzini, 2005; Taylor & Parsons, 2011; Tinto, 1993, 2011), ao promover a aproximação entre o estudante e a comunidade académica e científica da IES.

Eu posso-lhe dizer que **não desisti do mestrado por causa da turma** que tive, porque acabámos por ter uma entreaajuda tremenda, criámos um grupo bastante sólido, em que as pessoas não olham só para a sua barriga. [...] O ambiente era muito bom dentro da sala de aula. [...] eu só consegui não desistir a determinado momento do 1.º semestre pelo ambiente que tínhamos do grupo, e por aquilo que fazíamos, também, um bocado fora das aulas, portanto, o espírito de grupo que é criado ajuda, e a **entreaajuda** que nós temos, a **partilha** de trabalhos que a gente faz, é isto que ajuda (ipp_m_sa_m).

A relação de proximidade com o grupo-turma é baseada, segundo alguns estudantes, não tanto em sentimentos de simpatia pelos pares, mas mais no *respeito pelo trabalho* uns dos outros.

Há sempre gente com quem nos damos melhor ou que nos damos pior, como em todo o lado, mas o grupo em que eu estou inserido aqui, somos realmente muito coesos [...]. Depois, como ano, damo-nos, também, super bem, temos, agora, os grupos de Facebook que ajudam imenso, por exemplo, quando estamos a estudar, pomos uma dúvida, há sempre alguém que responde, pedimos apontamentos, se houver alguém que tenha, há sempre alguém que disponibiliza, sebatas, apontamentos, exames, tiram dúvidas, **respeitamo-nos muito uns aos outros**, nem é tanto gostarmos uns dos outros, mas é o **respeito pelo trabalho**, porque se não nos custa ajudar, ajudamos e respondemos.

No entanto, nem todos os estudantes percecionam a relação com os seus pares de forma tão próxima. Com efeito, emerge de alguns testemunhos dos estudantes entrevistados a perceção de que as relações criadas entre os pares, no grupo-turma, são, muito frequentemente, caracterizadas pela *ausência de proximidade*, restringindo-se a comportamentos de *cordialidade*, mas em que a ligação emocional e afetiva é frágil. As relações mais robustas são mantidas, apenas, com grupos mais restritos. Porém, esta menor ligação entre todos os elementos que compõem a turma não invalida a existência de um ambiente saudável de partilha e cooperação entre todos.

Na minha opinião, as relações entre os colegas **não são muito próximas**. Eu tenho o meu grupo, para aí, de 20 pessoas, que sei que a relação é perfeitamente normal, de resto, com algumas é bom dia, aquela **conversa mesmo social** e, de resto, acho que **não há assim grande ligação**. [...] Mas existe um bom ambiente e as pessoas ajudam-se, se for necessário; nós temos um grupo de Facebook do nosso ano, e aí partilham-se imensas coisas relacionadas com a faculdade, sebatas, dúvidas, há muita entreajuda nesse sentido, portanto, acho que é muito positivo (uc_l_sp_f).

Dentro da sala de aula, a partilha e entreajuda **depende das pessoas**. As coisas não correram muito bem, eu fiz um grupo de amigos no 1.º ano, que continuamos a ser, só que alguns ficaram para trás e então eu não tinha aulas com eles e, às vezes, estava numa sala em que não conhecia quase ninguém, por isso, **não vivi muito esse espírito de entreajuda** nos últimos anos, mas faz muita falta isso, o curso não se faz se não for com ajuda (un_m_ha_f).

Torna-se pertinente sublinhar que este tipo de comportamentos de menor proximidade entre os pares dentro da sala de aula foi referido apenas por estudantes (quer ao nível do 1.º, quer do 2.º ciclo) envolvidos em instituições de ensino superior universitário. Tal poderá indiciar que, em instituições de maior dimensão, o estabelecimento de relações

entre pares poderá não obedecer às mesmas dinâmicas ou lógicas que subjazem às relações interpares em ambientes mais circunscritos, em termos de número de estudantes, como é o caso dos institutos politécnicos. Porém, trata-se, apenas, de uma hipótese interpretativa, não totalmente sustentada nos dados, e que merece uma investigação mais extensiva.

Em relação ao segundo nível de interação, que diz respeito às interações que se estabelecem com um grupo restrito, alguns dos estudantes entrevistados admitem que, apesar de perceberem as relações entre os colegas como sendo, de uma forma geral, saudáveis e cordiais, a *formação destes grupos mais limitados* é incontornável. Tal está associado as duas ordens de razão fundamentais: por um lado, ao facto de as turmas serem compostas por um *elevado número de elementos*, o que inviabiliza o estabelecimento de relações de proximidade com todos os pares; por outro lado, esta formação de grupos tem, na sua base, o facto de os estudantes se associarem e estabelecerem uma relação mais profunda com pares com os quais se *identificam* mais e com os quais têm mais afinidade, tomando como referência percursos anteriores idênticos, formas semelhantes de trabalhar ou, ainda, questões relacionadas com a proximidade de traços psicológicos individuais. Todavia, esta circunstância não afeta a boa relação e ambiente vivenciados na sala de aula, onde existe, assumidamente, partilha e entreajuda entre todos.

Acho que, como em quase todos os cursos, acabam por se **formar grupos**. Eu, apesar de também ter o meu grupo, as **pessoas com quem acabei por me identificar mais**, consigo dar-me bem com todos, de uma forma geral, tirando um caso pontual ou outro, mas dou-me bem com quase todos [...]. Olhando para trás, nem sei dizer como é que a coisa acabou por acontecer, mas a verdade é que se **formou um grupo**, e são as pessoas com quem me dou mais, mas dou-me bem com quase toda a gente. Existe muita partilha e entreajuda dentro da sala de aula (un_l_sa_m).

Neste universo de 150 pessoas que entram por ano, vê-se um bocadinho de tudo, cada pessoa acaba por encontrar sempre **pessoas com quem se liga melhor**, com quem tem **mais afinidade**. (uc_l_hp_m).

A relação entre estudantes é, então, percebida como saudável, mas é assumida a existência, no grupo-turma, de uma relação entre colegas, da qual os afetos estão, em parte, ausentes. Porém, as narrativas dos participantes no estudo revelam a ocorrência de situações em que estes sentimentos foram emergindo, sendo individual e coletivamente

cultivados, e nas quais relações de colegas progrediram para relações de proximidade afetiva e emocional.

6.2.1.2. Colegas como amigos

Uma relação que teve o seu início no contexto de sala de aula é assumida, por alguns entrevistados, como tendo evoluído, pelas circunstâncias que emergiram num percurso construído em comum, para uma *relação de amizade* verdadeira e permanente.

Costumo dizer que aqui na universidade conheci os **melhores amigos** da minha vida, porque são as pessoas que eu tenho agora que deram mais de si por mim e que me ajudaram tanto, há pessoas que eu notava que era por alguma coisa em troca, mas estes amigos é para além destes muros e por muito tempo, as melhores pessoas que eu conheci foi aqui na universidade, deixaram de ser colegas para passarem a ser **amigos**. (un_l_sa_f).

Este tipo de relação é particularmente enfatizada pelos estudantes. Trata-se, de facto, de uma relação de amizade, não apenas académica, mas, para além disso, uma relação social, que é estabelecida, se não com todos os elementos que compõem a turma, pelo menos com alguns deles. Se uns aliam os trabalhos de grupo que são realizados fora do *campus*, decorrentes da sua formação, a uma convivialidade mais informal, outros encontram-se e convivem apenas pela satisfação de o fazerem.

Costumamos encontrar-nos fora daqui, porque nós temos muitos **trabalhos de grupo**, e, então, passamos mais tempo com os nossos amigos, com o grupo, do que com a família, por vezes, ou quando estamos a trabalhar ou quando estamos juntos por lazer, ou **acabamos por juntar as duas coisas**, trabalhamos, vamos jantar e, depois, ficamos a conversar, é muito mais agradável assim, dá mais vontade (un_l_sa_f).

Costumamos encontrar-nos, **tomar um café, ir ao cinema, passar férias juntos**, ainda no verão passado fizemos isso e foi uma experiência única. Claro que não foi a turma toda, mas fomos seis pessoas mais três de fora. Estes seis estão, de certa forma, a fazer a ligação com o resto da turma, porque isto é uma cadeia, e para **onde vai um, vão todos** (ipp_l_sa_f).

As várias concetualizações teóricas encontradas na literatura e analisadas num outro momento do presente trabalho (Cf. Capítulo 2) são unânimes em advogar que a

integração dos estudantes na IES está associada ao grau de partilha e de adoção, por parte destes, das atitudes normativas e dos valores defendidos pelo grupo de pares (Tinto, 1975, 1987, 1993). Na verdade, de acordo com Astin (1985), o envolvimento dos estudantes, entre outros atores educativos, com o grupo de pares, afigura-se como fundamental, porquanto “os estudantes aprendem tornando-se envolvidos” (p. 133). Com efeito, de acordo com este autor, o envolvimento aumenta a aprendizagem e diminui a probabilidade de desistência, sendo que este envolvimento se materializa no tempo e energia que o estudante dedica aos seus estudos, ao *campus*, às atividades do *campus* e à interação com os seus pares e com os professores (Astin, 1999). Decorre daqui que a dimensão que se relaciona com o estabelecimento de interações e o envolvimento com o grupo de pares (neste momento do estudo, no que se refere ao envolvimento em termos académicos) assume uma importância central na experiência do estudante e na sua intenção de permanecer na instituição (Byl *et al.*, 2016). Esta relevância encontra, de facto, eco nas narrativas dos estudantes participantes no estudo, que assumem, na primeira pessoa, o valor das relações interpares como uma peça chave no seu percurso formativo e académico, pois “[...] *faz muita falta isso, o curso não se faz se não for com ajuda*” (un_m_ha_f).

No entanto, o estudo demonstra que este fenómeno é heterogéneo, dependendo, em grande medida, da capacidade da instituição de criar condições para que as relações de proximidade interpares se estabeleçam. Isto ocorre, em particular, no que se refere à dimensão das turmas e ao incentivo dos trabalhos de equipa e de projeto, podendo, eventualmente, ser promovidas outras dinâmicas que potenciem a consolidação das relações grupais.

6.2.2. Relação/interação com docentes

A análise das narrativas dos estudantes inquiridos relativamente à relação/interação com os professores na sala de aula revela a existência de diferentes perceções acerca da qualidade da mesma. Com efeito, os participantes não foram unânimes nas suas descrições dos níveis de proximidade nas relações estabelecidas com os docentes.

Como seria expectável, as relações que se estabelecem em contexto de sala de aula, entre docentes e estudantes, está dependente do estilo das pessoas entre as quais a interação é estabelecida. Porém, mesmo fazendo essa ressalva, as narrativas permitem concluir que uma parte expressiva dos estudantes inquiridos representa este tipo de

relação como sendo genericamente *boa*; os seus professores demonstram, em geral, *disponibilidade* para apoiarem os alunos, de uma forma *cordial, próxima e informal*.

Com a maior parte a relação é boa, a nível genérico acho que é **muito boa**, são quase todos recetivos a ajudar-nos e a ouvir-nos, têm paciência connosco, tivemos professores mesmo preocupados em que nós entendêssemos a matéria e faziam de tudo para que nós chegássemos lá, desde levar casos práticos que nos ajudassem mesmo a perceber [...] tive muitos professores mesmo **empenhados** em ajudar-nos (un_m_sa_f).

Confrontando, a este propósito, as narrativas dos estudantes entrevistados com as dos líderes institucionais, emerge alguma convergência nestas narrativas. Na verdade, alguns dos líderes qualificam as relações entre os estudantes e os seus professores como sendo saudáveis, informais e próximas, facilitando dinâmicas comunicacionais. A justificação para tal, pelo menos em parte – e com maior incidência no que toca aos líderes de instituições de menor dimensão, designadamente os institutos politécnicos – fica a dever-se à dimensão da instituição e das próprias turmas, que, sendo mais reduzido, potencia uma maior proximidade entre os atores educativos.

Penso que são **um pouco mais informais**, não é tratar o professor por tu, mas há alguma amizade, os professores passam por nós nos corredores e cumprimentam-nos, se houver algum problema que surja, também se fala num corredor que não há problema, não adotam a postura “sou o professor”, de cabeça erguida, isso não há, nunca vi isso (ipp_re).

Nas Escolas mais pequenas, há uma **proximidade muito maior**, e portanto, o tipo de relacionamento é diferente. Em resumo, nas Escolas mais pequenas, este relacionamento ultrapassa o próprio espaço direto em sala de aula e, nas Escolas maiores, o ambiente é muito mais distante (ipg_pe).

A disponibilidade da parte dos docentes, percebida pelos estudantes, ultrapassa, frequentemente, o contexto da sala de aula. Com efeito, os estudantes referem que, se necessitarem de abordar um docente fora da sua sala de aula, têm à-vontade para fazê-lo e toda a recetividade por parte do seu professor.

Sinto que qualquer dificuldade que estejamos a passar, eles ajudam-nos, mostram-se sempre disponíveis para nos ajudarem por via eletrónica ou, mesmo, pessoalmente, nos gabinetes, por isso, acho que há muita ajuda por parte dos

professores, há alguns mais recetivos que outros a serem abordados no corredor, depende do professor, mas existe essa **proximidade** (un_l_sa_f).

Por outro lado, um grupo substancial de estudantes tem a percepção de que, no contexto da sala de aula, as interações que se estabelecem entre docentes e discentes sofrem o condicionamento que é inerente a qualquer relação humana, pois cada pessoa, enquanto indivíduo singular, transporta consigo um conjunto de atributos que irão, forçosamente, influenciar as relações. Como refere uma estudante, “*cada professor é um professor*” (uc_l_ha_f). Os estudantes que manifestam esta percepção referem que, se existem, por um lado, professores com os quais a relação é caracterizada pela *informalidade*, *compreensão* das dificuldades dos estudantes, de quase *cumplicidade*, existem outros incapazes de estabelecer uma relação próxima com os seus estudantes, mantendo-a ao nível da formalidade e de algum distanciamento.

Há docentes **francamente acessíveis**; depois, há outros que **são muito importantes** e a acessibilidade é muito diferente, mas temos de tudo, temos docentes que, mesmo sendo professores teóricos, nos conhecem fora das aulas e que não deixam de nos cumprimentar, temos outros que nem tanto, que, se puderem, não cumprimentam e **não são minimamente flexíveis**, temos gente que sim. Há alguns com quem tenho mesmo à-vontade, apesar de nunca ter falado com eles, deixam-me mesmo à-vontade, e há outros que não, há outros que eu sabendo que, se olhar, se eu for falar, corro o risco de ser maltratado por eles e ser tratado de uma forma “abaixo de cão” (uc_l_sp_m).

A posição segundo a qual as relações em ambiente de sala de aula, entre docentes e estudantes, são contingentes e dependentes da natureza de cada pessoa envolvida é reforçada pela visão institucional desta problemática, referindo-se que “*há docentes e docentes, mas também há estudantes e estudantes*” (un_re). Assim, as dificuldades detetadas, a este nível, devem, no entender destes atores, ser tratadas de forma quase individualizada, podendo evitar-se o perigo de estabelecer generalizações quando se procura caracterizar este tipo de relações.

Eu não penso que se possa aqui fazer uma generalização, acho que essas relações **têm muito a ver com as características individuais**, quer dos estudantes, quer das pessoas envolvidas. Há professores em que as relações com os estudantes são más, há professores em que elas são ótimas, e eu não digo que sejam até os melhores professores, às vezes até são os mais “baldas” (ipg_pe).

Em alguns casos, esta dualidade na forma de os docentes se relacionarem com os seus alunos é atribuída por estes a questões relacionadas com a senioridade daqueles.

Depende um bocadinho da pessoa e da forma como o professor aborda a cadeira. Há casos em que eu considero que a relação seja algo difícil, sobretudo nos professores **mais seniores**, mais experientes, em que já viram muitos alunos passar e, se calhar, existe, não diria uma despreocupação, mas um tratamento um bocadinho diferente do que aquilo que eu estava à espera, visto que, se calhar, noutros casos com outros professores o relacionamento é diferente, é mais próximo, é mais de partilha, é mais fácil tirar dúvidas, é mais fácil enviarmos um *e-mail* porque sabemos que vamos ter logo uma resposta; há dos dois casos (uc_m_ha_m).

De acordo com as representações dos estudantes entrevistados, as relações docente-estudante são, também, distintas de acordo com o ciclo de estudos em questão. Com efeito, alguns dos estudantes do 2.º ciclo referem que a relação que estabelecem com os docentes (em alguns casos, trata-se, até, dos mesmos docentes com quem interagiram aquando da sua frequência do 1.º ciclo) é significativamente *mais próxima* do que no 1.º ciclo. Tal é atribuído pelos entrevistados a uma diversidade de fatores. Por um lado, os estudantes deste nível de ensino possuem *um outro nível de maturidade*, que permite aos docentes aumentarem o grau de informalidade e proximidade nas suas intervenções. Por outro lado, neste ciclo de estudos, a relação ensino-aprendizagem reveste-se de contornos diferentes da do 1.º ciclo, porquanto existe *mais equilíbrio em termos dos conhecimentos* que separam docentes de estudantes. Acresce, ainda, o facto de as turmas de 2.º ciclo comportarem um *número menor de estudantes*, o que possibilita uma relação mais individualizada e personalizada entre os atores educativos.

Há uma diferença entre uma licenciatura e um mestrado, a relação com os docentes é totalmente diferente, primeiro porque, no caso do mestrado, nós não estamos só a aprender, também **estamos a ensinar alguma coisa**, que é a nossa experiência da vida, e, nesse aspeto, acho que temos uma relação, não digo com todos, mas com quase todos, muito boa, em que as questões que a gente colocava, as nossas dúvidas do dia-a-dia, muitas vezes eram respondidas por eles (ipp_m_sa_m).

Face aos resultados obtidos, é possível afirmar que a relação docente-estudante em ambiente de sala de aula, sendo, na generalidade, representada pelos estudantes entrevistados como positiva, assume contornos diferentes consoante as distintas realidades e ambientes institucionais na qual ocorre, em particular no que se refere à dimensão das instituições ou turmas, e, também, ao ciclo de estudos. Adicionalmente, para

esta diversidade contribuem, também, de forma substantiva, os traços psicológicos individuais de cada um dos atores institucionais.

6.3. Componente institucional/pedagógica da experiência acadêmica

No que se refere às percepções que os estudantes inquiridos manifestam acerca da componente institucional/pedagógica da sua experiência acadêmica, são três os elementos que orientam a nossa análise: (i) conteúdos e organização curricular; (ii) metodologias e práticas pedagógicas; e (iii) utilização dos espaços de estudo. Estudos anteriores (Swail *et al.*, 2003; Tinto & Pusser, 2006) sugerem que as questões institucionais, relacionadas com os conteúdos curriculares, constituem algumas das forças com influência no desempenho acadêmico dos estudantes, influenciando a sua capacidade para persistirem e atingirem o sucesso. Com efeito, de acordo com Swail *et al.* (2003), os aspetos relacionados com os conteúdos das disciplinas e com o ensino, bem como os mecanismos de apoio ao estudante (tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, entre outros), afetam essa persistência.

6.3.1. Relevância e organização curricular

6.3.1.1. Relevância do plano de estudos

Entende-se como relevância das aprendizagens, no âmbito deste estudo, a percepção que os estudantes possuem da utilidade das aprendizagens para os seus objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional. Esta conceitualização está em linha com a forma como a noção de relevância é perspectivada na arena educativa. Trata-se de um conjunto de experiências de aprendizagem que são percebidas, por um lado, como sendo diretamente aplicáveis às aspirações e interesses pessoais dos estudantes (relevância pessoal), e que estão, por outro lado, associadas às questões, problemáticas e contextos da realidade na qual os estudantes estão inseridos (relevância para a vida) (The Glossary of Education Reform, 2016). A relevância pessoal, que assume especial interesse no âmbito da presente discussão, ocorre sempre que a aprendizagem está ligada aos interesses, aspirações e experiências de vida do estudante, e, quando integrada de

um modo eficaz no processo de ensino-aprendizagem, é passível de promover a motivação do estudante para aprender, envolver-se no processo de aprendizagem e incorporar conhecimentos. De forma semelhante, Roberson (2013) perspetiva a relevância, no contexto educativo, como a perceção, por parte do estudante, de que determinado conteúdo curricular é subjetivamente pertinente e, por isso mesmo, suscetível de apreensão.

Em termos globais, os estudantes entrevistados reconhecem relevância às UCs que compõem o seu ciclo de estudos, nomeadamente aquelas com as quais tiveram, já, contacto tendo em conta a fase da formação em que se encontram, e nas quais identificam pertinência do ponto de vista da sua inserção na estrutura curricular dos respetivos planos de estudos. Porém, se os estudantes percecionam as diversas disciplinas que integram o plano de estudos do seu curso como sendo úteis e “*bastante relevantes*” (ipg_m_sp_f) para a sua formação, apontam neste algumas debilidades. De facto, reconhecem que existem áreas disciplinares que deveriam fazer parte do plano e que dele estão ausentes, nomeadamente em áreas específicas do conhecimento. Esta situação poderá, eventualmente, ser responsável por alguma desmotivação relativamente ao envolvimento dos estudantes em algumas das disciplinas curriculares.

Penso que, no geral, sim, é **bem estruturado**, apesar de que acho que há uma área ou outra em que [as temáticas] não são tão bem abordadas, ou seja, é-nos dado um rol enorme de opções e, se calhar, há pessoas que acabam a licenciatura sem esses conhecimentos. Ou seja, há um tipo de conhecimentos que **devia ser obrigatório** (uc_l_hp_m).

A referida fragilidade, em termos de aprofundamento de determinados conteúdos curriculares, é sentida, mais acentuadamente, pelos estudantes do 2.º ciclo. Estes tendem a enfatizar a perceção de que os académicos ou unidades responsáveis pela elaboração dos planos de estudos assumem, frequentemente, que os destinatários das formações transportam consigo determinada bagagem teórica e/ou prática, que, na realidade, não possuem. Nestas circunstâncias, os estudantes expressam a opinião de que, da elaboração dos planos curriculares, está ausente algum cuidado de trabalho com os estudantes sobre algumas competências que não estão, ainda, consolidadas.

Acho que podiam, também, ter feito essa opção: ter duas disciplinas que, de certa forma, preparassem quem vem de áreas diferentes e, portanto, lhes dessem **outro tipo de competências**, e quem vem de outras áreas pode não ter tido aquelas disciplinas. Tenho isso a apontar (ipg_m_sa_m).

Ao nível dos conteúdos curriculares, alguns dos estudantes inquiridos consideram, igualmente, que o seu plano de estudos enferma de uma insuficiente componente prática, que afeta, de forma negativa, a perceção da sua relevância curricular. Perspetivam o seu curso como sendo excessivamente teórico e, quando a vertente prática está presente, peca por tardia em termos da linha temporal que constitui o ciclo de estudos. O seu curso é representado como sendo “[...] *muito improvisado, muito teórico, acho que podiam ligar mais à prática*” (uc_m_sa_f), sendo referido que “[...] *falta uma vertente mais prática desde mais cedo*” (ipp_l_sa_m).

Na minha perspetiva, acho que devia ser **um pouco mais técnico** e estruturar mais a **vertente prática**. Acho que o 1.º ano deve dar-nos as bases, é importante a base teórica, porque sem ela não existe a prática. Acho que é importante adquirir conceitos, trabalhar os conceitos e integrar tudo, mas, se calhar, no 2.º semestre do 2.º ano uma vertente prática ajustava-se perfeitamente, e acho que já há conhecimento suficiente para começar a aplicar (ipp_l_sa_f).

Com efeito, esta questão da insuficiente vertente prática, enfatizada por alguns estudantes, é especialmente pertinente quando está em causa a formação promovida por um instituto politécnico, tradicionalmente mais orientado para uma *formação vocacional e profissionalizante*. É este tipo de formação, precisamente, que os estudantes esperam dos currículos, quando optam por este tipo de instituição para prosseguirem os seus estudos.

A nível de disciplinas, a nível daquilo que são as nossas aulas e a nível daquilo que eram as minhas expetativas, como disse, de que um politécnico estaria supostamente **mais orientado para a vertente prática**, para a preparação das pessoas para a realidade do dia-a-dia de trabalho, para já tem ficado aquém. Considero ainda **muito teórico**, o que eu sinto é que, nas áreas do saber, nós trabalhamos apenas o saber-saber. Para mim tem sido muito interessante, mas penso até que ponto é que aquilo que aconteceu me deixou mais preparada para, e nesse aspeto, não contribuiu tanto como eu gostaria que tivesse contribuído (ipg_m_sa_f).

O sentimento sobre a existência de *discrepâncias na componente prática da formação*, mais marcada nos estudantes do subsistema politécnico, está, no entanto,

quase ausente dos discursos dos estudantes do ensino universitário, porventura tendo em atenção os diferentes objetivos consignados aos dois subsistemas de ensino superior⁴³.

Como sublinhado anteriormente, os estudantes percecionam, de um modo geral, o seu plano de estudos como um plano adequado. No entanto, foi possível identificar, também, outras posições que apontam para o facto de o seu plano de estudos poder beneficiar com a introdução de algumas *mudanças curriculares*. Os estudantes não são capazes de vislumbrar a relevância e, mesmo, o sentido de algumas das UCs que fazem parte dos seus planos curriculares. Tal parece estar ligado à ideia de que os conteúdos estão *desenquadrados* daquilo que são os objetivos de formação, dada a sua *desatualização*, ou, ainda, porque não perspetivam *aplicabilidade prática futura* dos conhecimentos adquiridos.

Eu diria que o curso está bem estruturado; há algumas cadeiras que, se calhar, **alterava**, que simplificava [...]. Há algumas cadeiras que, se dependesse de mim, retirava. [...] Algumas que nós não percebemos muito bem porque é que temos, se, no **futuro**, vamos trabalhar noutra área [uc_m_ha_m).

Se eu pudesse, **mudava bastantes coisas**, principalmente ao nível de organização de trabalho por UC. [...] A nível de organização, acho, mesmo, que isto devia estar organizado de maneira diferente, acho que há UCs obrigatórias a mais no plano; acho que há muitas unidades que, como optativas, estariam perfeitas, como tronco comum não fazem sentido nenhum, porque é muita carga de trabalho para uma mesma pessoa (uc_l_sp_m).

Por outro lado, alguns dos estudantes inquiridos afirmam que, ao nível da estruturação do seu curso e da relevância curricular das UCs, existe alguma desarticulação. Em alguns casos, as UCs surgem, de acordo com a sua perspetiva, com um conjunto de conteúdos dispersos e desconexos, atribuindo essa falha à possível descoordenação entre os docentes das várias UCs.

Eu acho que o mestrado, pelo menos este ano, tenho a sensação de que não está muito bem estruturado, porque nota-se um pouco que **os professores estão um**

⁴³ Referimo-nos, neste ponto, às finalidades preconizadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativamente a cada um dos subsistemas de ensino – universitário e politécnico: “O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades [sic] profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção [sic], de inovação e de análise crítica [artigo 11, n.º 3]. O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades [sic] profissionais [artigo 11, n.º 4] (Amaral *et al.*, 2002, pp. 6-7).

pouco perdidos. Por outro lado, é suposto algumas UCs terem ligação entre elas, e depois essa **ligação**, efetivamente, **não se verifica**. [...] Não considero que as cadeiras tenham uma ligação entre si, tenho a sensação que **são UCs dispersas e sem essa ligação**, não estou a gostar muito também por isso, porque me parece que as cadeiras estão um bocado dispersas umas das outras (uc_m_sa_m).

A menor relevância percebida do plano de estudos, de acordo com as narrativas de alguns dos estudantes, está, também, associada à *superficialidade* com que determinados conteúdos de algumas UCs são abordados. Estes não são devidamente aprofundados, e, do seu ponto de vista, deveriam ser trabalhados com um outro cuidado por parte dos docentes. Esta perceção sofre, em alguns casos, a influência de *experiências formativas passadas*, mas está, também, associada à perceção da *não concretização dos objetivos* de aprendizagem definidos pelos estudantes quando optaram por um dado ciclo de estudos.

Posso parecer muito crítico, mas, na verdade, eu gosto muito do curso, acho muito bom [...] mas acho que certas cadeiras poderiam **ser mais bem utilizadas**, acho que estão a ser subaproveitadas, há certos espaços no horário, certos espaços no currículo que podiam ser mais bem aproveitados, dá-se **coisas um pouco elementares**, coisas **um bocado básicas**, que podiam ser **mais desenvolvidas, mais aprofundadas**, dá-se coisas que nós já sabemos, coisas que já se dá no ensino secundário, coisas que, hoje em dia, acho que a maior parte das pessoas já sabe, nomeadamente na área da informática, coisas que, hoje em dia, as pessoas com a nossa idade já sabem, então, o curso podia ser atualizado, certas cadeiras podiam levar um *upgrade*, um *update* (ipg_l_sp_m).

Os estudantes sublinham, ainda, que a oferta formativa proporcionada pela instituição não contribui para a realização das suas expetativas iniciais. Reconhecem, no entanto, os constrangimentos que as IES enfrentam ao elaborarem um plano de estudos que, por um lado, se adequa a um público com diferentes objetivos, necessidades e expetativas e que, por outro, abranja o vasto corpo de conhecimento no âmbito de algumas áreas científicas.

Eu **gostava de ter mais...** também é difícil, a psicologia acaba por ser uma área que abrange tanta coisa que é muito complicado, temos que ser mesmo nós a selecionar interesses e, dentro dos interesses, explorar, se não há na faculdade, temos que explorar lá fora. Reconheço que, se calhar, é por aí que é difícil, selecionar para um currículo de psicologia o que é mais importante porque são muitas temáticas e cada

vez temáticas novas emergem mais, e eu tenho essa noção, mas sinto que, se calhar, há coisas que, até, nós vamos repetindo um bocado em algumas cadeiras e que, se calhar, nem fazia sentido, podíamos explorar outras coisas, que talvez falhem um bocadinho (uc_m_sp_f).

A análise das narrativas dos estudantes sobre este tópico parece demonstrar, igualmente, que alguns dos entrevistados assumem uma posição crítica mais global em relação à forma como os planos curriculares estão estruturados. Com efeito, é enfatizada a ideia de que a inclusão de algumas UCs nestes planos de estudos não apresenta qualquer utilidade, presente ou futura, sendo, igualmente, irrelevantes no contexto do seu curso. Para estes estudantes, algumas das UCs não acrescentam valor à sua formação, circunscrevendo-se à aquisição de um conjunto de conhecimentos teóricos, sem valor instrumental para a sua representação da vida profissional futura. Todavia, em alguns casos, estes estudantes admitem que essa ausência de lógica formativa é relativizada à medida que o contacto com a disciplina se vai desenvolvendo no tempo.

Posso dizer que há algumas disciplinas que nem deviam constar. Há disciplinas que o que acrescentaram ou nada, foi igual, íamos um bocado por respeito à instituição e aos professores, mas acabou por **não acrescentar nada**, foi a teoria. [...] Eu gostei, e gostei dos professores, mas tenho a noção de que se fosse para me poupar tempo, se tivesse que decidir eu, eu conseguia completamente **tirar aquelas aulas** (ipp_m_sa_f).

Não é somente ao nível da relevância dos conteúdos curriculares que se manifestam algumas posições críticas, mas, também, ao nível da estruturação/organização deficiente do plano de estudos do seu curso.

Assim, especificamente no que diz respeito à estruturação dos planos curriculares, os argumentos críticos invocados por alguns dos estudantes entrevistados parecem associar-se (i) à inexistência de conteúdos que perspetivam como sendo importantes para a sua formação, se não específica, pelo menos transversal (por exemplo, a existência de uma língua estrangeira); (ii) conteúdos considerados relevantes, mas que não ocupam, no plano de estudos, a centralidade que os estudantes desejariam; (iii) repetição, nos dois ciclos de estudos, dos mesmos conteúdos; (iv) plano de estudos demasiado ambicioso para o tempo disponível, o que faz com que determinados conteúdos não sejam abordados com a profundidade necessária e desejável; (v) existência de demasiadas UCs com carácter de obrigatoriedade, sobretudo ao nível do 2.º ciclo de estudos; e (vi) ciclos de estudos

manifestamente curtos para os planos curriculares desenhados. Os segmentos de discurso a seguir apresentados ilustram este conjunto de argumentos críticos.

Penso que o curso tem **muitas cadeiras obrigatórias para um curso de mestrado**; nós temos uma série de cadeiras obrigatórias e, depois, umas opcionais, mas penso que, a nível de mestrado, podíamos ter mais opcionais para termos mais oportunidades de escolher o nosso próprio currículo (uc_m_hp_f).

Tem cadeiras um bocado... não digo **repetitivas** da licenciatura, são, às vezes, do mesmo tema mas mais aprofundadas, ou seja, vamos pegar naquilo que já demos, rever um bocado e aprofundar mais sobre isso. Adequado é, se calhar, alguma cadeira obrigatória devia ser opcional, e algumas cadeiras opcionais deviam tornar-se obrigatórias (uc_m_hp_m).

Em todo o caso, e embora os estudantes apresentem um conjunto relevante de argumentos que sustentam a sua perceção de que os planos de estudos dos seus cursos beneficiariam com a introdução de algumas alterações à sua organização curricular, manifestam uma visão global positiva a este propósito, afirmando que, “*no geral, [o plano de estudos] está bem estruturado, poderia haver algumas mudanças, algumas coisas poderiam ser otimizadas, mas, no geral, sim*” (ipg_l_sp_f).

6.3.1.2. Adequação da carga letiva

A análise das narrativas dos estudantes, no que se refere às suas representações da adequação da carga letiva do plano de estudos, permitiu concluir que as perceções são muito diferenciadas e transversais a todos os agrupamentos disciplinares (segundo a classificação proposta por Becher e Trowler, 2001) em que se inscrevem os programas de estudos que os respondentes frequentam. Em alguns casos, a carga letiva é percecionada como muito intensa e, noutros, como pouco intensa. Por outro lado, esta intensidade varia com os diferentes momentos das atividades de formação e com as próprias características das UCs.

Relativamente aos estudantes que percecionam a carga letiva do plano de estudos do seu curso com sendo exigente, são utilizados adjetivos como *pesada*, *excessiva*, *exagerada* e *puxada* para caracterizar a sua intensidade, a qual pressupõe a exigência de um grande dispêndio de tempo, não existindo espaço para o desenvolvimento de outras atividades de índole social ou cultural. Os estudantes justificam esta sua posição com argumentos ligados (i) ao número de horas exigidas para assistirem às aulas; (ii) à tipologia

e quantidade de trabalhos que têm de desenvolver fora do âmbito das aulas; e, (iii) por fim, às metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Nunca pensei que fosse ser tão **puxado**, para a nossa vida é muito puxado, porque envolve uma quantidade de horas, dependendo do trabalho das pessoas, mas a verdade é que ainda é muito trabalho, muito exame, ou seja, há coisas que se deviam adequar [...] É, é muito puxado. São muitos dias, vários dias que temos que fazer trabalhos, porque isto tem tudo a ver com o método de avaliação, porque se for um exame a gente estuda, investiga, mas pouco, limitamo-nos a ler o que demos na aula para tentar memorizar alguma coisa e vai ao exame. Quando é trabalhos, é uma investigação doida, **é muita coisa**. [...] Nós, às vezes, era meia-noite quando chegávamos a casa, **é muito duro** (ipp_m_sa_f).

Esta sobrecarga de trabalho, que alguns estudantes classificam como decorrente de uma “*carga letiva [que] não me permite preparar-me como gostaria de me preparar*” (uc_l_sp_f), conduz a que estes tenham de auto-organizar estrategicamente o seu envolvimento na formação. Ou seja, necessitam de proceder a escolhas e de investir mais tempo e energia nas UCs que consideram mais relevantes para a sua formação, o que se traduz, naturalmente, numa distribuição desigual, mas inevitável, dos resultados académicos.

Neste 2.º semestre, acho que é um bocado **exagerada** [...]. Em termos de preparação em casa, o meu plano é tentar gerir, saber as aulas a que devo ir e as aulas a que não devo ir, para ficar em casa a resumir e a estudar. No meu caso, a minha estratégia **é não ir a todas as aulas**, vou às aulas que acho importantes e depois em casa, até porque os professores facultam-nos as matérias, resumimos e estudamos em casa (ipg_l_sa_m).

Os próprios estudantes apresentam sugestões no sentido de minimizarem esta dificuldade. De acordo com a sua perspetiva, a elevada quantidade de trabalhos propostos, individuais e de grupo, justificaria um aumento em termos de tempo de aulas. Ou seja, os estudantes aceitam e concordam com a forma como o curso está estruturado, porque reconhecem relevância a todas as UCs que o compõem. Porém, como o tempo é exíguo para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, conjugado com os momentos de socialização, sugere-se que o curso seja estendido por mais um ano letivo, para que esta carga letiva “pesada” seja diluída, permitindo um aprofundamento e consolidação dos conhecimentos.

E, depois, nós acabamos por ter uma carga horária **muito grande**, temos trabalhos de grupo e trabalhos individuais a todas as cadeiras, e acabamos, também, por não poder dar o tempo necessário em casa para aprofundar a cadeira. Portanto, se houvesse **mais tempo de aulas**, acho que não se perderia, sei que é difícil para a escola suportar mais um ano de aulas [...] acho que não se perderia nada. Em termos de carga letiva, acho que, neste semestre, é muito pesada [...]. Não digo que seja exagerado, porque tem que ser, temos que fazer este trabalho para aprender, acho que os trabalhos práticos ajudam e são mesmo importantes, mas **o tempo é muito pouco**, porque nós também gostamos de ter o nosso momento de lazer, e há aqueles dias em que não fazemos nada para o mestrado mas que também é importante (un_m_sa_f).

Em contrapartida, um número elevado de estudantes entrevistados (17 em 40) representa a carga letiva do seu curso como sendo adequada. Estes estudantes mencionam que conseguem conciliar, sem dificuldade, a sua vida académica com as outras atividades sociais relacionadas com a família, os amigos e os momentos de lazer. Por outro lado, sublinham, igualmente, que, para além de a carga letiva não ser excessiva, os conteúdos não são demasiado exigentes. O acompanhamento regular das matérias permite-lhes seguir, sem dificuldade, o ritmo e a evolução do plano de estudos: “[...] as UCs mais ‘pesadas’ estiveram muito bem distribuídas [ao longo do curso] para não haver sobrecarga física” (ipg_m_sp_m). Assumem, do mesmo modo, que o peso da formação imposto pelo Processo de Bolonha lhes parece adequado. A carga letiva do seu curso permite-lhes acompanhar, presencialmente, as aulas, possibilitando um maior grau de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Se formos a todas as aulas e estivermos atentos durante as aulas, acho que **não é muito exigente**, consegue-se acompanhar, não se perde, mas claro que, se não formos às aulas, se não estivermos atentos, se não estivermos interessados naquilo, é mais complicado, mas acho que, em termos de carga horária, não é muito exigente (ipg_l_sp_f).

Tudo está bem e o **enquadramento de Bolonha** assim está feito. Eu gosto dos valores que Bolonha apresenta, existe uma coisa que ainda bem que a IES nos pede isso, que é: pede-nos muito trabalho para ser feito, e para aprendermos a gerir tempo e *stress*, que é o que amanhã se encontra no mercado. [...] Portanto, a carga está **adequada** (ipp_l_ha_m).

Alguns estudantes chegam, mesmo, a caracterizar a carga horária que compõe o seu curso como sendo suave. A forma como as UCs se encontram distribuídas ao longo dos vários anos permite-lhes prepararem-se convenientemente, quer em termos de elaboração de trabalhos, quer em termos de testes. Por isso, mostram-se satisfeitos com o seu horário letivo, que lhes deixa bastante tempo para consolidarem, em casa, os conhecimentos adquiridos nas aulas e envolverem-se, além disso, em outras atividades sociais.

Neste momento, o meu horário, tanto a nível e tempo como de organização, é **excelente**. Só tenho aulas de manhã, e apesar de ser tudo seguido, também é bom porque não quebra o ritmo, e tenho as tardes para me preparar (uc_l_ha_m).

Sim, eu tenho bastantes **tempos livres**, por isso, não me posso queixar, o horário é **incrível** e acho que eles variam, em termos de uma tarde toda livre ou uma manhã toda livre, para fazermos outras atividades, eles tentam agradar a toda a gente (uc_l_ha_f).

Finalmente, alguns dos estudantes entrevistados percecionam a carga letiva dos seus planos curriculares como sendo diferenciada de acordo com os vários momentos que compõem os respetivos cursos e com as diversas UCs que deles fazem parte. Com efeito, se, em alguns momentos, como, por exemplo, em época de exames ou de entrega de trabalhos, a atividade é intensa, noutras, em que não têm que lidar com estas solicitações, a carga letiva é considerada leve. Por outro lado, UCs diferentes e docentes diferentes pressupõem, também, distintos graus de exigência. Os estudantes consideram que os planos de algumas UCs são demasiado ambiciosos na sua distribuição pelo calendário letivo, o que exige um investimento adicional no seguimento do ritmo e aprendizagem impostos nessas mesmas UCs.

Em algumas cadeiras sim, em algumas cadeiras, os programas são **demasiado ambiciosos** para o tempo que se tem de aulas. Isso aconteceu logo no 1.º ano, os professores têm noção disso, alguns fazem alguma coisa em relação a essa situação e dão só ao de leve a matéria, outros tentam mesmo dar aquilo tudo e, às vezes, não conseguem e até chegam a marcar aulas extra; na minha opinião, acho que não faz sentido, mas é quase já uma preparação para o mundo laboral. Às vezes, não conseguimos fazer o trabalho todo dentro do horário, temos que dar umas horas extra (un_l_sa_m).

Em suma, a análise das narrativas permite concluir que, quanto mais envolvidos estão os estudantes com os planos de estudos, mais positiva é a perceção da carga letiva do seu curso, nomeadamente no que se refere à adequação dos conteúdos curriculares, ao número de UCs que compõem o seu curso e ao volume de trabalho que lhes é exigido ao longo do ano letivo. Esta perceção da adequação da carga horária assume particular relevância, não só para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem que os estudantes autodefiniram no início do seu percurso académico, mas, também, para a sua experiência académica mais alargada, nomeadamente em termos sociais.

6.3.1.3. Ligação à prática

Este ponto tem como propósito analisar as representações que os estudantes entrevistados constroem a propósito da ligação dos conteúdos curriculares dos planos de estudos à sua prática profissional futura. De acordo com a literatura, este aspeto da experiência académica dos estudantes está associado à sua adaptação ao curso, no que se refere, especificamente, à ligação possível entre os conteúdos curriculares e as saídas profissionais (Almeida *et al.*, 2002).

Enquanto alguns dos estudantes entrevistados se referem à existência de uma *clara ligação* entre os conteúdos curriculares do plano de estudos do curso e a sua prática profissional futura, outros caracterizam esta relação como insuficiente ou, mesmo, inexistente. Relativamente às opiniões mais positivas acerca desta ligação, alguns estudantes não têm dúvidas em afirmar que os conteúdos com os quais tiveram, até ao momento, contacto no âmbito da sua formação académica são transferíveis para aquela que será a sua prática profissional futura. Conseguem antecipar, sem dificuldade, que os conteúdos curriculares – ou, pelo menos, uma grande parte dos mesmos – lhes serão úteis no momento de integrarem o mercado de trabalho, e sentem que o seu curso os prepara devidamente para esse desafio.

Sim, nós **estamos preparados**, tanto para a indústria como para a investigação, o mestrado é específico ao ponto de completar a formação da licenciatura, mas específico, também, ao ponto de ser bastante alargado, para, se nós quisermos ir para uma área, mesmo que tenhamos que estudar mais, já temos aquelas bases que nos são pedidas [...] acho que nós não temos só uma visão para olhar, temos muitas escolhas, e isso é bom, a versatilidade do curso (uc_m_hp_m).

É possível observar que esta percepção da ligação entre conteúdos curriculares e prática profissional futura, que seria mais expectável, em princípio, nos institutos politécnicos, por via da sua natureza assumidamente mais profissionalizante, é, na verdade, transversal aos estudantes dos dois subsistemas de ensino superior.

Para além de representarem a existência de uma ligação entre os conteúdos curriculares e a prática profissional futura, alguns dos estudantes inquiridos referem que existe uma *aplicabilidade efetiva* desses conteúdos. Esta aplicabilidade é bastante enfatizada por estudantes que (i) já se encontram integrados no mercado de trabalho e, portanto, já possuem conhecimento experiencial da sua realidade e necessidades, ou (ii) estão, já, a desenvolver, no âmbito do seu curso, o estágio curricular em ambiente profissional, e que, como tal, formulam as percepções do confronto entre experiência académica e experiências iniciais mais profissionalmente orientadas.

Penso que, na generalidade, **existe uma boa ligação**. Há disciplinas, essencialmente conceitos mais genéricos, que nós abordámos e que, agora, **ouço na empresa** e que fazem sentido e encaixam perfeitamente e ainda bem que falámos sobre isso; na altura nem se justificava, não se compreendia muito bem, mas agora sim, na generalidade (uc_m_ha_f).

Acho que sim, e **vejo já objetivamente, no estágio que estou a fazer**, que é já trabalho de investigação [...] acabo por ter um contacto direto com o que as pessoas fazem e acabo por ver que aquilo que eu aprendo em teoria é exatamente aquilo que eu vou fazer, as bases, aquilo que eu aprendi na licenciatura (uc_l_hp_m).

Se, para alguns dos estudantes entrevistados, a ligação entre os conteúdos do plano de estudos do seu curso e as suas necessidades futuras em termos de prática enquanto profissionais é inequívoca, existe um outro conjunto de estudantes para os quais essa ligação nem sempre será possível. Desta dependência de um conjunto de fatores, destacam-se:

- (i) A especificidade do mercado de trabalho para o qual a formação está orientada, e que poderá não ter capacidade de absorção das ferramentas que os estudantes, futuros profissionais, pretendem operacionalizar.

Sim e não. Sim porque nós vemos outras empresas a fazerem isso, e não porque as empresas que vemos a fazer isso são empresas muito grandes, e o nosso tecido empresarial é, maioritariamente constituído, por PME's [Pequenas e Médias Empresas] (ipg_m_sa_m).

- (ii) O carácter demasiado específico da formação, por oposição a uma formação de banda larga, cujos resultados tivessem portabilidade num conjunto abrangente de situações profissionais.

[...] **nem tudo se pode aplicar**. Portanto, tem que haver este tratamento por nós, o que é que, daqui, eu posso retirar? (ipg_m_sa_m).

- (iii) O oposto do facto precedente, isto é, a natureza multidisciplinar da formação, que faz com que alguns dos conteúdos não sejam passíveis de serem colocados em prática.

Há algumas coisas que **não têm muita ligação**, mas como nós somos uma área tão **multidisciplinar**, é normal que nós, gostando mais de uma área, achemos que há outras que não são tão interessantes, mas tem que haver essa formação (uc_l_hp_f).

- (iv) A deficiente abordagem de algumas ferramentas.

Acho que há **algumas ferramentas que não são abordadas** tão profundamente como poderiam ser; existem algumas ferramentas que poderiam ser um pouco mais exploradas e que seriam úteis para depois, mais à frente, nós poderemos utilizar (uc_m_ha_m).

- (v) O enfoque do próprio curso (investigativo *versus* profissionalizante).

Se a saída profissional for a **área da investigação**, eu diria que é provável, porque somos muito virados para esse campo; se a **perspetiva for a área profissionalizante**, trabalhar numa empresa, não, não se aprende, não é virado para isso (un_m_sp_m).

Alguns destes estudantes, pese embora reconheçam virtualidades na formação e nos conteúdos trabalhados, têm a perceção de que, somente quando iniciarem a sua aventura no mundo do trabalho, irão “afinar” esses conhecimentos. As competências adquiridas no âmbito da formação académica constituirão, apenas, o início do seu longo e permanente processo de aprendizagem e de adaptação à realidade laboral. Estes estudantes têm a noção de que apenas quando se inserirem em contexto profissional estarão em condições de poderem avaliar, cabalmente, se os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica lhes serão úteis ou não. Mais do que isso, muita da sua

aprendizagem ligada ao “saber-fazer” terá lugar no decurso da sua prática profissional, constituindo o curso, apenas, uma “antecâmara” dos conhecimentos que necessitarão de adquirir futuramente.

Sinceramente, não vejo relação entre algumas das UCs com a prática profissional porque **não me revejo a fazer aquilo**, outras sim, são essenciais. [...] Eu preciso, às tantas, de lá **estar no terreno e ver que afinal dá**, e é esse *feedback* que eu ainda não tenho, é essa a experiência que eu quero ter, quero chegar ao terreno e perceber que, afinal, estava enganado e que isto, afinal, tem alguma ligação, mas se me perguntar agora se eu acho que tem, eu acho que não, mas dou o benefício da dúvida, e coisas que eu, sinceramente, até gostava de trabalhá-las, mas, às vezes, parece-me um discurso muito romântico das coisas, na prática não é bem assim, mas vamos ver (uc_m_sa_m).

Por último, a análise permitiu identificar, ainda, um conjunto de perceções que enfatizam a existência de uma desarticulação acentuada entre os conteúdos curriculares dos planos de estudos. São estudantes que têm dificuldade em perceber de que forma irão colocar em prática os conhecimentos que vão adquirindo, contribuindo para este constrangimento, fundamentalmente, a *frágil componente prática* do seu curso. Todavia, admitem, também, que é muito difícil para a IES preparar devidamente os seus estudantes e muni-los de todas as ferramentas de que irão necessitar, quando se inserirem na prática profissional.

É muito difícil a universidade preparar-nos concretamente para a vida profissional, acho que só mesmo, talvez, aqueles cursos que já incluem estágio, e mesmo assim não é igual, porque em estágio as pessoas são, geralmente, relegadas para segundo plano, estão lá porque dá jeito à universidade e dá jeito à empresa para outros fins. Mas **acho que não há preparação** nem sei se é possível haver uma preparação perfeita para o que vem a seguir à universidade (un_l_sa_m).

A par da perceção da relevância e organização curricular para a experiência académica dos estudantes, emerge, também, da análise dos dados, como aspeto que integra essa mesma experiência, os juízos que os estudantes produzem das metodologias e práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, temática apresentada no tópico que se segue.

6.3.2. Metodologia e práticas pedagógicas

O processo de ensino-aprendizagem é perspetivado, por alguns dos estudantes inquiridos, como excessivamente centrado no professor e não no estudante e nas suas necessidades, apesar das alterações, a este nível, preconizadas pelo Processo de Bolonha⁴⁴. Estas são percecionadas por alguns estudantes como inexistentes.

Sinto que alguns **docentes são muito centrados neles próprios**, e na formação há coisas que, simplesmente, não acontecem. [...] Apesar de alguns [professores] dizerem, logo no início, que querem que as aulas sejam adequadas à realidade, sejam práticas, que as pessoas possam participar, é um discurso formal. Depois, há outras pessoas que dizem que valorizam muito o nosso pensamento, que tenhamos uma opinião, mas, depois, vai-se a ver no teste e aquilo que mais valorizaram é aquilo que nós papagueamos, que eles disseram nas aulas (uc_m_ha_f).

Ainda no que diz respeito à metodologia e práticas pedagógicas, sublinha-se o facto de que alguns estudantes consideram que, em algumas UCs, o processo de ensino-aprendizagem se circunscreve à *transmissão de conhecimentos* e à *apresentação linear de conteúdos*, revelando que a atribuição de centralidade aos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem não se afigura um processo de fácil implementação e não é, ainda, incorporado de forma sistemática nas práticas e no exercício docente (Leite & Ramos, 2014).

Por outro lado, são enumeradas debilidades ao nível da consolidação dos conhecimentos e criticados os próprios critérios de recrutamento de docentes em áreas mais especializadas. Adicionalmente, sugere-se que os cursos, em particular os que se caracterizam por possuírem uma vertente mais técnica, incluam, no seu corpo docente, especialistas com ligação concreta ao mundo profissional e à área de especialização em causa, o que poderia beneficiar a qualidade dos conteúdos e das metodologias de ensino-aprendizagem preconizadas pelos profissionais com este perfil.

Há disciplinas que são menos importantes, mas é tudo feito **en passant**, corrido, não há momentos de **consolidação do conhecimento**, e isto, para mim, fere-me ainda

⁴⁴ Recorde-se que um dos desideratos do Processo de Bolonha, presente, nomeadamente, no *Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve*, documento orientador que decorreu da Cimeira de Leuven e Louvain-la-Neuve, levada a efeito na Bélgica, em abril de 2009, é o de que a aprendizagem deseja-se centrada no estudante. Esta centração do processo de ensino-aprendizagem no estudante exige atribuir poder aos aprendentes, adotar novas diferentes e abordagens a este processo, estruturas eficazes de acompanhamento e tutoria e um currículo, mais do que nunca, focalizado no estudante (Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve, 2009).

mais que a outras pessoas porque eu estou habituada a trabalhar com formação, e formação, para mim, é o oposto disto que acontece; em algumas das aulas é mais apresentação, informação, **transmissão de conhecimentos** (ipg_m_sa_f).

Falta, em algumas áreas, **pessoas mais especialistas do que é a indústria**, ou seja, estamos a falar de áreas que são muito específicas da indústria; se calhar, faltava ali **escolher melhor os docentes** para isso. Em contrapartida, temos outras que são muito fortes, a meu ver (ipp_l_ha_m).

Algumas das UCs são, assumidamente, representadas pelos estudantes como de menor importância para a sua formação global, e, como tal, compreendem, em certa medida, que os conteúdos abordados nas mesmas não sejam alvo de maior aprofundamento por parte dos docentes responsáveis. Porém, sendo certo que os estudantes acabam por aceitar que as UCs não nucleares dos seus cursos sejam abordadas com menor profundidade, os mesmos estudantes sublinham que, para além disso, em geral, as UCs não são pedagogicamente trabalhadas com o cuidado e aprofundamento que desejariam, havendo a percepção da ausência de momentos de consolidação do conhecimento.

6.3.3. Utilização dos espaços de estudo

No que se refere aos espaços que as IES disponibilizam para trabalho individual e para trabalhos de grupo, as posições manifestadas pelos estudantes apresentam alguns elementos críticos. Este aspeto assume particular relevância, se considerarmos que, de acordo com Machado *et al.* (2013), os espaços de estudo são perspetivados pelos estudantes o mais importante aspeto relacionado com os processos e serviços disponibilizados pelas IES. Embora os inquiridos do presente estudo reconheçam que a instituição procura oferecer boas condições para o estudo complementar, consideram que as soluções apresentadas, neste âmbito, não respondem às suas necessidades. Estas distintas soluções cobrem o seguinte conjunto de aspetos: (i) aproveitamento, durante os fins-de-semana, das salas de aula; (ii) utilização da biblioteca; (iii) recurso ao espaço da cantina, de algum modo ajustada e reconvertida, nos períodos em que não são servidas refeições, em espaço de estudo; e (iv) uso de espaços comuns, como os átrios de departamentos. Porém, estas soluções são, de acordo com alguns dos estudantes entrevistados, pobres e ficam aquém das suas necessidades, sendo, para isso, apontadas algumas justificações:

- (i) Os espaços alternativos não estão equipados de forma a acomodarem grupos de trabalho.

Há uma coisa que falta na escola e que é essencial: apesar de nos deixarem, ao fim-de-semana, estarmos nas **salas de aulas**, as salas de aulas que existem são aquelas salas de aula formais, com secretárias, e portanto, acho que devíamos ter um espaço, tipo uma mesa redonda, em que pudéssemos discutir e trabalhar, e isso não acontece. Desse ponto de vista não está bem servida, falta isso. Para trabalhos de grupo não é perfeito (ipg_m_sa_m).

- (ii) Os espaços existentes são reduzidos para o número de estudantes que os procuram – sobretudo naquelas IES que assistiram a um rápido crescimento em anos recentes.

[...] há horários em que é muito complicado arranjar um espaço para estudar, **os espaços para estudo não são tantos quantos seriam necessários**, são limitados [...] às vezes, até vimos estudar para a **cantina**, porque temos fichas, eles ajustaram o espaço a essa necessidade, mas aí há o problema do ruído que torna mais difícil estarmos concentrados (ipp_l_sa_f).

- (iii) Dada a natureza e o fim para o qual os espaços disponíveis foram projetados (refeitórios e cantinas, por exemplo), são espaços com elevados índices de ruído, o que dificulta a concentração e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho desenvolvido.

O espaço do **refeitório** também está aberto aos alunos fora dos períodos de refeição, mas aqui é mais para a parte prática, porque o ambiente não permite que um aluno esteja a estudar muita teoria (ipp_l_sa_m).

- (iv) Os espaços existentes praticam horários de funcionamento que não se adequam às necessidades ou à disponibilidade dos estudantes que os utilizam.

Sou trabalhador-estudante, **a biblioteca fecha às 20h30**; não existe nenhuma sala, neste momento, em que possamos ir lá e estudar, e o efeito do crescimento tem este senão. [...] as instalações físicas não acompanharam o crescimento em termos de número de estudantes, nem de longe, nem de perto (ipp_m_sa_m).

Estas representações dos estudantes sobre a exiguidade e inadequação de espaços de estudo são partilhadas por alguns dos líderes institucionais entrevistados.

Estes assumem que, não sendo esta a situação ideal, é a possível numa conjuntura de alguma contenção económica e da necessidade de lidar com prioridades em termos de investimento de recursos financeiros.

Um dos problemas da instituição é **não ter espaços para os estudantes estudarem**, e para tentar colmatar esse problema, a **cantina** está aberta fora do horário em que serve refeições para os estudantes poderem estudar. Foram colocadas, há pouco tempo, colunas com tomadas, para poderem ligar os seus computadores, e tem *wireless*. Pode não ser o ambiente mais propício para o estudo; um dos problemas que existem nesta instituição é a biblioteca, que carecia de um espaço maior, tanto para a exposição de livros como para áreas de estudo, e aí sim, há o ambiente favorável ao estudo. Acho que os alunos sentem falta desse espaço; também há um projeto nesse sentido, vamos ver se, pelo menos a médio prazo, se consegue concretizar (ipp_vp).

Em todo o caso, surgem, também, estudantes que se mostram satisfeitos com as condições de estudo proporcionadas pela IES, considerando que estas são suficientes para o apoio ao estudo complementar. Sublinham a existência de salas dedicadas aos trabalhos de grupo, as boas condições das bibliotecas e as salas de aula que, não estando a ser utilizadas para esse fim, podem ser ocupadas pelos estudantes para se reunirem em grupo.

Para fazer trabalhos de grupo, termos sempre onde nos encontrar. Nós costumamos encontrar-nos aqui no **departamento**, tem um espaço com mesas onde as pessoas fazem trabalhos. Também temos a **biblioteca** e podemos entrar numa **sala [de aula]** que esteja vazia, deixam-nos entrar, basta perguntar a um funcionário ou se a porta estiver aberta e não estiver ninguém em aulas, podemos estar lá sem fazer barulho, ou seja, podemos ocupar uma sala que esteja vazia, sem problemas (un_l_sp_m).

Os resultados revelam que, em termos da existência de espaços de estudo, o problema da sua exiguidade é sentido mais profundamente, e mais explicitamente relatado, por estudantes que se encontram a frequentar os institutos politécnicos, o que é justificado, segundo os participantes, por um rápido crescimento do número de estudantes, insuficientemente acompanhado por estruturas institucionais de apoio. De facto, os estudantes dos institutos politécnicos são os menos satisfeitos e mais críticos relativamente a este aspeto da sua experiência académica. Em oposição, os estudantes que frequentam o ensino universitário revelam uma maior satisfação com as condições e espaços

oferecidos pelas suas instituições para desenvolverem estudo complementar individual e de grupo.

6.4. Síntese do capítulo

A componente pessoal/individual da experiência académica analisou (1) a avaliação subjetiva que os estudantes fazem da consecução dos objetivos de desenvolvimento integral; (2) a sua satisfação com o ciclo de estudos; e (3) os seus padrões de estudo.

O número de estudantes que refere estar satisfeito com as suas expetativas de concretização dos objetivos de formação inicialmente traçados é bastante elevado, já que, em alguns casos, existe a expetativa de que estes objetivos foram (ou serão) claramente superados. Assim, parece ser seguro admitir que a satisfação com a experiência académica destes estudantes é positiva, embora alguns dos estudantes afirmem que os objetivos com que ingressaram no ensino superior serão, apenas, parcialmente cumpridos. Por outro lado, emerge, da análise dos dados, um outro grupo de estudantes entrevistados que considera que os seus objetivos não serão atingidos no final do seu percurso no ensino superior, mas esta não consecução é, por eles, atribuída, não à IES, à formação em que estão envolvidos ou às oportunidades oferecidas pela instituição, mas, antes, às suas características pessoais.

Em relação à satisfação com o ciclo de estudos, os estudantes que participaram no estudo mostram-se, de um modo geral, satisfeitos com esta dimensão da sua experiência académica. Esta satisfação está associada aos conteúdos do curso, ao corpo docente, aos métodos de ensino, a uma perceção de que a formação académica está a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e, em geral, a uma elevada correspondência às expetativas iniciais de ingresso no curso. Estes resultados confirmam os obtidos por Machado *et al.* (2013), os quais permitem concluir que os estudantes do ensino superior português estão, de um modo geral, satisfeitos com o curso que frequentam, nomeadamente no que se refere à qualidade do ensino. Alguns estudantes, apesar de globalmente satisfeitos, assumem que, se estivesse nas suas mãos, alterariam algumas das componentes estruturais e curriculares dos seus cursos, insistindo mais no “saber-fazer”, na ligação ao mundo empresarial e em formas mais ativas de avaliação. Um outro conjunto de estudantes revela, porém, insatisfação com o seu curso, embora se trate de uma insatisfação

moderada, associada, sobretudo, aos conteúdos curriculares, a algumas das metodologias de trabalho adotadas e a um equilíbrio, por vezes, deficiente entre as componentes teórica e prática do curso.

Os resultados decorrentes da análise dos padrões de estudo descritos pelos participantes permitiram identificar diferentes grupos de comportamentos. Assim, emerge um grupo de estudantes para quem os estudos estão no topo das suas prioridades e para os quais canalizam uma boa parte do seu tempo e energia. Porém, o comportamento revelado mais frequentemente é o que se refere a uma dedicação desigual ao longo do ano letivo, durante o ciclo de estudos e, ainda, no que respeita às diversas UCs que compõem o plano de estudos do seu curso. De um modo geral, não obstante a emergência de representações diferenciadas sobre os diversos graus de investimento nos seus percursos académicos, todos os estudantes inquiridos concordam com o facto de que é necessário um investimento importante na gestão adequada do tempo e energia dedicados ao estudo, no sentido de tornar possível a concretização dos objetivos que traçaram para si e para o seu percurso académico.

No que respeita à componente interpessoal académica, materializada nas relações/interações estabelecidas (1) com pares e (2) com docentes em ambiente de sala de aula, a análise das narrativas revela que, no que concerne as relações com pares, estas são, de um modo geral, percebidas como sendo de partilha e entreajuda em termos académicos, num ambiente caracterizado como saudável. São utilizadas pelos estudantes expressões como relação de abertura, companheirismo, apoio mútuo, ausência de competitividade e rivalidade, convivialidade, proximidade e coesão enquanto grupo. A referência à constituição de subgrupos dentro do grande grupo-turma é, também, identificada com alguma frequência, emergindo, igualmente, representações de relações interpares caracterizadas pela reduzida proximidade. Os pares são colegas, não amigos. A interação limita-se ao interior da sala de aula e nunca ocorre para além dela. No que se refere à relação/interação entre estudantes e docentes, a análise dos resultados obtidos permite concluir que, de um modo geral, os estudantes entrevistados consideram que esta relação, estabelecida em contexto de sala de aula, é caracterizada pela disponibilidade, cordialidade, proximidade e informalidade. Em sentido oposto, emerge um outro grupo de estudantes que representa as relações docente-estudante como sendo distantes, formais e impessoais. Os estudantes referem não terem à-vontade (e, em alguns casos, mesmo coragem) para abordar os docentes fora do contexto da sala de aula e a relação limita-se às aulas e a um apoio completamente formal, que, muito frequentemente, nem chega a ser

utilizado pelos estudantes. Este aspeto da experiência académica assume particular relevância se se considerar, tal como indicam estudos anteriores (Duzevic & Casni, 2015) que a qualidade das interações entre estudantes e docentes constitui um dos principais fatores com influência na perceção dos estudantes relativamente à qualidade dos serviços prestados pela IES.

A componente institucional/pedagógica explorou (1) a relevância e organização curricular; (2) as metodologias e práticas pedagógicas; e (3) a utilização dos espaços de estudo.

Os estudantes assumem uma postura bastante crítica a respeito da relevância e organização curricular e apresentam sugestões de medidas no sentido de melhorar a sua organização. Enquanto alguns dos estudantes inquiridos manifestam a perceção de que as UCs que compõem o plano de estudos do seu curso são bastante relevantes, muitos outros referem que o mesmo está estruturado de forma deficiente, e que, se tal dependesse de si, introduziriam um conjunto alargado de alterações.

No que se refere à perceção da ligação dos planos de estudos à prática profissional futura, a análise das narrativas dos estudantes permite concluir que alguns percecionam os conteúdos curriculares que compõem os planos de estudos dos respetivos cursos como apresentando uma ligação clara à prática profissional futura, e que os mesmos terão, na sua maioria, aplicabilidade prática, surgindo como “instrumentos” para a inserção no mercado de trabalho. Todavia, existe um número considerável de estudantes cujas representações, a este nível, enfatizam a ideia de uma insuficiente, ou, mesmo, inexistente ligação da formação seguida ao mercado de trabalho. Por outro lado, é, ainda, sublinhado que a abordagem aos conteúdos e as estratégias utilizadas pelos docentes de algumas das UCs que integram os seus planos de estudos poderá constituir-se, de alguma forma, como um obstáculo na ligação à prática.

CAPÍTULO 7

**DIMENSÃO DE ANÁLISE:
EXPERIÊNCIA SOCIAL**

Nota Introdutória

Conforme foi referido na explicitação do modelo de análise do desempenho elaborado para a análise das narrativas dos estudantes (cf. Capítulo 3, Ponto 3.2.1), a experiência social focaliza-se na interação e no estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica – nomeadamente no que se refere aos professores e grupo de pares – fora da sala de aula, ou seja, em ambiente mais informal. Esta experiência compreende, igualmente, o tipo e grau de envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas pela IES, assim como o processo de integração/adaptação dos estudantes ao ambiente institucional.

Com efeito, de acordo com a Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1985), o envolvimento dos estudantes, em termos académicos (tópico já analisado em outra parte do presente trabalho (cf. Capítulo 6) e sociais, desempenha um papel de grande relevância na configuração dos seus resultados académicos, premissa que é corroborada por estudos posteriores (Bahr *et al.*, 2013; Kahu, 2013; Sharkness & DeAngelo, 2011; Taylor & Parsons, 2011; Trowler, 2010; Trowler & Trowler, 2010; entre outros). Com base nesta teoria, Berger e Milem (2000, p. 317) defendem que “[...] quanto mais envolvido um estudante está com a vida universitária, mais probabilidades terá de interagir com e ser afetado pelo ambiente do *campus*”. Ora, este envolvimento não se circunscreve, naturalmente, à participação em atividades académicas, mas ultrapassa largamente estes limites, inscrevendo-se, em grande medida, nas práticas não letivas com um caráter mais social ou lúdico. Com efeito, a literatura que se debruça sobre esta temática reconhece e enfatiza a relevância da experiência social dos estudantes na sua integração na instituição e no compromisso subsequente com a mesma (Bean & Eaton, 2000; Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Eaton & Bean, 1995; Pascarella & Terenzini, 2005; Swail *et al.*, 2003; Thomas, 2012; Tinto, 1993; Tinto & Pusser, 2006, entre outros). Spady (1971) refere que a integração dos estudantes na vida da instituição depende da sua capacidade de responderem, com sucesso, às exigências, por um lado, do sistema social, e, por outro, do sistema académico no qual estão inseridos. A eficácia deste processo resulta, de acordo com o autor, numa maior satisfação por parte do estudante, a qual conduz, por seu lado, a um mais elevado nível de compromisso institucional e, deste modo, ao aumento da probabilidade da sua permanência na instituição. Esta assunção é, também, partilhada por Tinto (1975, 1987, 1993), que defende que o grau de interação do estudante com o ambiente académico e social da IES determinará a sua conduta em termos de permanência ou abandono da instituição. Na linha do que advoga Tinto (1975, 1987, 1993, 2012a),

Braxton *et al.* (1997) argumentam que, quanto mais elevado for o nível de integração social, mais elevado é o nível de compromisso subsequente com a instituição.

Esta dimensão de análise dos resultados subdivide-se nos seguintes temas: (1) componente interpessoal da experiência social, que compreende a relação/interação com os pares e com os professores fora da sala de aula; (2) componente do envolvimento em atividades extracurriculares; e (3) componente da integração/adaptação social, que inclui a integração pelos pares, nomeadamente no que se refere à experiência da praxe enquanto ritual de iniciação e integração do novo estudante no ambiente académico e social, e a integração pela instituição, especificamente no que concerne as práticas de acolhimento institucional formal (ver Apêndice 9D).

7.1. Componente interpessoal da experiência social

7.1.1. Relação/interação com os pares fora da sala de aula

Tal como se verificou na dimensão de análise *Experiência académica* (Cf. Capítulo 6), que explorou, entre outros aspetos, as relações que se estabelecem entre os pares em ambiente de sala de aula, também a análise da dimensão *Experiência social*, no que se refere às relações sociais entre os estudantes entrevistados, demonstra que as interações estabelecidas com os pares, fora da sala de aula, são representadas, de uma forma geral, muito positivamente. A maioria dos estudantes refere que as relações académicas que, num primeiro momento, estabeleceram com os seus colegas, rapidamente extrapolaram os limites da sala de aula; os colegas transformaram-se em amigos. São poucos – embora existam – os estudantes que referem que as relações com os seus pares se limitam ao ambiente académico, ou seja, que as dinâmicas interpares se restringem à sala de aula.

Assim, a análise das narrativas, no que concerne esta dimensão, permitiu agrupar as perceções dos estudantes do seguinte modo: (1) dimensão afetiva das relações interpares; e (2) dimensão instrumental das relações interpares.

7.1.1.1. Dimensão afetiva das relações interpares

O grupo mais numeroso é composto por estudantes que representam as relações com os seus colegas de turma como ultrapassando largamente as fronteiras da sala de aula. Para além de se entreatarem, de partilharem materiais, conhecimentos e experiências académicas, estes estudantes cultivam relações sociais, de amizade, frequentemente de cumplicidade, com aqueles que deixaram de ser apenas colegas de turma para passarem a assumir o estatuto de verdadeiros amigos. Estas relações são, de facto, qualificadas com expressões como *relação de cumplicidade*, *excepcionais*, *espírito de grupo*, *relação de irmãos*, *coesão* e *relação de intimidade*, entre outras.

Tanto fora como dentro, é uma relação **completamente excepcional**. [...] Costumamos encontrar-nos, **tomar um café, ir ao cinema, passar férias** juntos, ainda no verão passado fizemos isso e foi uma experiência única. Claro que não foi a turma toda, mas fomos seis pessoas mais três de fora. Estes seis estão, de certa forma, a fazer a ligação com o resto da turma, porque isto é uma cadeia, e para onde vai um, vão todos (ipp_l_sa_f).

Em alguns casos, estas relações assumem-se como muito relevantes e estruturantes para o processo de ensino-aprendizagem. Foram, mesmo, críticas na decisão de permanência ou abandono do ciclo de estudos e da instituição, o que demonstra, claramente, a importância do apoio do grupo de pares no percurso formativo dos estudantes.

Eu posso-lhe dizer que **não desisti do mestrado por causa da turma** que tive [...] eu só consegui não desistir a determinado momento do 1.º semestre pelo ambiente que tínhamos do grupo, e por aquilo que fazíamos também um bocado fora das aulas, portanto, o **espírito de grupo** que é criado ajuda, e a entreatada que nós temos, a partilha de trabalhos que a gente faz, é isto que ajuda. Para conseguirmos isto, tem que haver aqui outras atividades culturais, que a gente não chamava cultural porque íamos sempre comer, então tinha essa vantagem, ou seja, nós chegávamos a sair de exames e íamos todos jantar, apresentámos um trabalho a um sábado e fomos jantar todos, no final, portanto, eu acho que é muito importante mesmo, mas isso agora vai do espírito de cada um, mas ajuda (ipp_m_sa_m).

Para além de conviverem dentro dos *campi* das suas instituições, os estudantes encontram-se fora do seu espaço físico, não apenas para realizarem trabalhos de grupo,

mas, muito frequentemente, para, em conjunto, participarem em atividades de lazer, tais como jantares, passeios e, até, férias.

A relação é muito boa dentro da sala de aula, mas **extravasa completamente a sala de aula**, até acho que é melhor fora do contexto de sala de aula (uc_m_sa_m).

Somos realmente **muito coesos** e não é só aqui, é fora daqui, estamos sempre juntos, marcamos férias, fins-de-semana, jantares, tudo juntos e damo-nos mesmo bem (uc_m_hp_m).

Fora daqui também nos costumamos encontrar, marcamos jogos de futebol, vamos tomar café, jantar, eu acho que isso também é bastante importante na vida académica, acaba por **influenciar indiretamente o ensino** (un_m_ha_m).

Quando há amizades, somos **amigos dentro e fora da sala**. Convivemos também fora da sala de aula, e, até, fora da cidade (un_m_ha_f).

Existe, de facto, a percepção de que o que começou por ser uma relação de pares, de indivíduos que, aleatoriamente, interagem no tempo e no espaço institucionais, foi, gradualmente, assumindo níveis mais profundos de interação, que acabaram por redundar no estabelecimento de uma amizade forte e perene.

Costumo dizer que aqui **na universidade conheci os melhores amigos da minha vida**, porque são as pessoas que eu tenho agora que deram mais de si por mim e que me ajudaram tanto, há pessoas que eu notava que era por alguma coisa em troca, mas estes amigos é **para além destes muros** e por muito tempo, as melhores pessoas que eu conheci foi aqui na universidade, **deixaram de ser colegas para passarem a ser amigos**. Costumamos encontrar-nos fora daqui, porque nós temos muitos trabalhos de grupo, e, então, passamos mais tempo com os nossos amigos, com o grupo, do que com a família, por vezes, ou quando estamos a trabalhar ou quando estamos juntos por lazer, ou acabamos por juntar as duas coisas, trabalhamos, vamos jantar e depois ficamos a conversar, é muito mais agradável assim, dá mais vontade (un_l_sa_f).

Esta relação interpares assume elevada relevância, pois, como identificado na literatura, a relação estabelecida entre os estudantes e os seus pares exerce influência no seu desempenho académico e na configuração dos seus resultados (Berger & Milem, 2000; Terenzini & Reason, 2010). Dito de outra forma, quanto mais próxima for a relação entre os estudantes e quanto maior for a sua interação, não apenas em termos académicos,

mas, também, em termos sociais, mais positivo será o seu crescimento e desenvolvimento (Astin, 1999).

Por outro lado, alguns dos estudantes inquiridos, que se encontram a frequentar o ensino superior politécnico, admitem que o estabelecimento de relações de proximidade com os seus colegas é potenciado pela pequena dimensão da instituição e, até, pela cultura que esta veicula.

Muito boa, estamos sempre em contacto, há uma **grande cumplicidade** entre todos nós, talvez por sermos um **grupo pequeno** (ipg_m_sp_f).

Eu sinto verdadeiramente que, em termos gerais, existe uma **ligação muito, muito grande**. Por exemplo, nós nunca deixámos que ninguém jantasse sozinho [...]. E, depois, foi naturalmente, foi um jantar, foi um telefonema quando um estava doente, foi-se criando uma **ligação forte**. [...] E essa **proximidade** também **acaba por nos ser passada**, porque **estamos ali numa escola mais pequena**, lembro-me que fomos, logo no início, provocados, que tinha que se marcar um jantar, a coordenadora do mestrado disse: “Têm que fazer um jantar”, e nós: “Nós nem nos conhecemos, nós estamos aqui para estudar”. A **instituição já tenta incutir esse espírito de equipa**, de grupo. [...] mesmo não conhecendo os colegas de lado nenhum, nós tratamo-nos mesmo por **irmãos** (ipp_m_sa_f).

A praxe é, também, representada como exercendo um papel preponderante no estabelecimento de relações mais próximas entre os colegas que participaram nas atividades promovidas por este ritual académico. Efetivamente, é referido que existe uma maior interação e coesão nos grupos compostos por estudantes que tomaram parte na praxe, que acabou por funcionar como elemento de socialização ativa entre os pares.

Acho que, entre as pessoas que fazem parte da **praxe**, acho que há ali um grupo mais... nós damo-nos todos bem, só que, em termos de sair, eu saio com aqueles colegas com quem estou mais e somos já amigos, não saio com muito mais gente, e reparo que as pessoas que permaneceram na praxe são um grupo maior e **vão tendo uma ligação diferente entre eles** (uc_m_sp_f).

Eu tenho uma **relação de mais intimidade com os colegas com quem fui praxada**, mas dou-me bem com toda a gente do curso [...] Nós damo-nos sempre bem, mas há sempre aquelas pessoas com quem nos damos melhor e outras que mais ou menos, mas aqueles com quem nos damos [...]. Fora daqui, há sempre jantares de curso, no fim do semestre, antes do Natal, na Páscoa, antes de irmos de férias, vamos para casa de um ou para casa de outro e fazemos a festa (un_l_ha_f).

Em resumo, existe a percepção de que, sendo certa a existência de um ambiente institucional altamente favorável ao estabelecimento de relações de amizade entre os pares, os rituais associados à praxe acabam por tornar esses laços ainda mais estreitos. Estes grupos que se formaram são percebidos como “especiais” porque vivenciaram e “sobreviveram” à experiência da praxe. Os comportamentos descritos encontram paralelismos na investigação realizada na área da psicologia, na qual estudos anteriores haviam, já, demonstrado a relação entre a criação de laços emocionais e a partilha de situações de *stress*. É exemplo disso a Teoria da Vinculação de Bowlby (1982), segundo a qual os indivíduos nascem com um sistema psicobiológico, que os motiva a procurarem proximidade com outros significativos (figuras de vinculação) em momentos de necessidade, proteção contra ameaças ou alívio do *stress*. Também Rimé, Philippot, Boca e Mesquita (1992), no âmbito da psicologia das emoções, defendem que, em situações nas quais o sentimento básico de segurança é colocado em perigo, os indivíduos procuram, normalmente, apoio social e ajuda para lidarem com, e ultrapassarem, tais situações. Ao partilharem as suas emoções com membros significativos do seu ambiente social, os indivíduos conseguem encontrar o apoio externo de que necessitam para desenvolverem o seu trabalho emocional; este apoio facilita e fortalece as suas tentativas de lidarem com os sentimentos provocados por essas situações de tensão emocional.

As percepções dos líderes institucionais relativamente ao estabelecimento de relações de natureza social entre os estudantes não assumem um caráter tão claramente positivo como se verifica com as representações dos estudantes inquiridos. Na verdade, os líderes são mais moderados nas suas apreciações. Refere-se que as relações entre pares *“são boas, de uma forma geral [e] dependem da dimensão dos cursos, do número de anos do curso, as pessoas dão-se, sobretudo, com as pessoas mais próximas, mas há um ambiente salutar entre alunos”* (un_pae), salientando-se a existência de entreajuda e partilha entre os estudantes. Aliás, é interessante verificar que, quando questionados, de uma forma genérica, sobre a sua percepção relativamente às relações entre os estudantes das suas instituições, os líderes orientam a sua resposta para as relações enquanto colegas, não emitindo, espontaneamente, opinião acerca da existência, ou não, de relações interpares para além dos limites institucionais. Refere-se, por exemplo, a propósito desta relação, que ela é *“muito boa, é saudável. Eles têm os seus próprios grupos, mas há muito respeito na sala de aulas [...] Os estudantes equilibram-se a eles próprios, autorregulam-se, e nós notamos isso na sala de aula, porque eles respeitam-se uns aos outros”* (ipp_pe), ou que, *“de uma forma geral, por exemplo, os grupos trabalham relativamente bem, e que quem sabe mais puxa por quem sabe menos”* (uc_pe).

7.1.1.2. Dimensão instrumental das relações interpares

Um segundo grupo de estudantes identificado circunscreve as relações que estabelece com os colegas à sala de aula, numa lógica instrumental do relacionamento interpares. Existe um bom ambiente, os colegas entreadjudam-se e partilham materiais, mas a interação fica limitada a esta esfera da sua vida, pois as pessoas não se encontram fora da instituição nem existe promoção, pelo grupo, de atividades de natureza mais lúdica, afirmando-se que “*em termos de sala de aula, tenho mais colegas do que amigos*” (uc_l_sa_f).

Falo sempre com uma pessoa ou outra. Mas **não estou com eles fora da universidade**, digamos que **são os meus colegas de trabalho** [...] no meu caso, as relações são mais ao nível da sala de aula e do *campus* (un_l_sp_m).

Não saio com os colegas daqui não, porque a relação que tenho com eles é muito... dou-me bem, principalmente, com um grupinho mais restrito, mas ainda não... pode vir a acontecer, mas ainda não me dou fora da Escola (ipg_l_sa_f).

Os estudantes apontam um conjunto de razões para a reduzida interação entre os pares fora do espaço da instituição. Uma das justificações refere-se à distante proveniência geográfica dos colegas que compõem a turma, o que dificulta e, até, por vezes, inviabiliza uma convivialidade mais frequente em ambiente não académico.

O único inconveniente é de sermos todos de **localidades diferentes**, portanto, acabamos por não conviver tanto quanto queríamos, mas fomos fazendo os possíveis por isso. Fora daqui, em tempo de aulas, alguns de nós iam jantar, por exemplo (ipg_m_sp_m).

Por outro lado, sobretudo no caso dos estudantes-trabalhadores, o tempo é manifestamente escasso, sendo utilizado, tanto quanto possível, para as atividades letivas, estabelecidas como a sua prioridade enquanto estudantes do ensino superior.

Cá fora temos poucas atividades académicas, jantares, convívios, porque **quase todos trabalham**, temos aulas e ninguém quer faltar porque é necessário estar lá e porque levamos aquilo a sério, há muita gente lá com vontade de acabar e levar aquilo para a frente, mas quando há é a sério (ipp_l_ha_m).

Há áreas em que **as pessoas já trabalham**, têm muitos filhos, têm muitas coisas para fazer e então há pessoas que chegam aqui mesmo na hora de começar as aulas e depois vão a correr embora para casa porque têm muita coisa para fazer e no dia seguinte vão trabalhar (uc_m_sa_f).

A grande dimensão das turmas pode inibir, segundo outro dos estudantes entrevistados, o estabelecimento de relações de amizade entre os pares, que acabam por restringir o convívio fora do ambiente institucional a um reduzido número de colegas.

Em termos sociais já é um bocadinho diferente porque **nós somos muitos** e as pessoas acabam por formar grupos (uc_m_sp_f).

Deste modo, de acordo com as perceções deste grupo de estudantes, as relações entre os colegas não são muito próximas no que aos afetos diz respeito, circunscrevendo-se à sala de aula ou, quando muito, ao *campus*, e não indo para além dele. Um número relevante de estudantes entrevistados representa, assim, as relações que estabelecem com os seus pares como estando subordinadas aos seus interesses enquanto estudantes: entreajuda, partilha de materiais e promoção de um ambiente pedagógico saudável e propício ao desenvolvimento de um trabalho académico de qualidade.

7.1.2. Relação/interação com os professores fora da sala de aula

No que concerne a relação percebida entre os estudantes entrevistados e os docentes fora do contexto da sala de aula, as opiniões dividem-se entre a existência de tal relação, pautada pela informalidade e proximidade, que ultrapassa claramente as fronteiras do espaço formal da sala de aula, e a sua inexistência. Os docentes são representados, neste caso, como a figura profissional cujo papel é o de transmitir conhecimento, não havendo lugar a outro tipo de relacionamento com os estudantes.

7.1.2.1. Relações circunscritas à sala de aula

Embora caracterizem, de uma forma geral, as relações com os docentes do seu curso como sendo positivas, as perceções de alguns dos estudantes inquiridos é a de que estas relações se limitam ao espaço da sala de aula. Qualificam esta relação como *impessoal* (un_l_ha_m), *distante* (uc_m_sa_f) e *fria* (un_l_hp_f), não existindo a perceção da existência de proximidade entre estudantes e docentes, nem à-vontade da parte dos

primeiros para abordarem os segundos fora do ambiente da sala de aula, ainda que para discutirem algum assunto de índole académica. Existem, até, estudantes que se sentem, de alguma forma, intimidados pelos docentes e, como tal, incapazes de os abordar fora desse espaço académico formal para o esclarecimento de qualquer dúvida, preferindo, nestes casos, recorrer à ajuda de um colega. Para estes estudantes, o estabelecimento de relações sociais com os docentes não é, de forma alguma, perspetivado num outro registo, embora reconheçam que esse tipo de relações iria acabar por contribuir muito positivamente para a sua experiência académica. Esta representação, por parte dos estudantes, da importância do estabelecimento de relações próximas com os seus professores corrobora resultados de estudos anteriores. Por exemplo, Eaton e Bean (1995) defendem que uma relação de proximidade entre docentes e estudantes exerce uma influência positiva na integração académica dos últimos. Esta variável assume, igualmente, um papel de protagonismo no modelo desenvolvido por Berger e Braxton (1998), que analisa as perceções dos estudantes acerca dos atributos organizacionais e os efeitos destes atributos na integração dos estudantes. Também Pascarella e Terenzini (1991, 2005) defendem que ambientes institucionais que fomentam o estabelecimento de interações frequentes e próximas entre os estudantes e o corpo docente facilitam a aquisição de conhecimentos, em linha com Baker e Griffin (2010), que afirmam a importância da interação entre docentes e estudantes enquanto poderosa ferramenta na aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional destes. As perceções dos estudantes de que os seus professores se preocupam com eles e com a sua função docente promovem neles, igualmente, comportamentos de persistência e de sucesso académico.

Eu acho que os meus professores, de uma forma geral, são bons, mas é **muito impessoal**, mesmo muito impessoal, eu posso dizer que tive, ao longo destes três anos, dois ou três professores que me conhecessem pelo nome e eu a eles, mas é tudo muito impessoal, **não acho que haja proximidade** entre os alunos e os professores. Regra geral, não abordava um professor com uma dúvida num corredor, porque acho que ele ficaria a olhar para mim... [...]. **Não sinto**, de todo, **proximidade e informalidade** entre os docentes e os alunos (un_l_ha_m).

Eu diria que as relações **com alguns docentes são assim-assim, com outros são bastante distantes**, não há proximidade nem vejo muita disponibilidade dessa proximidade; posso dizer que tenho, talvez, um ou dois professores que se nota que estão disponíveis para isso, os outros **só no contexto da aula**, não passa daí. [...] **Não me imagino a ir a um jantar com os professores**, sinceramente, mas, se calhar, era bom, se calhar, ia ajudar [...] (un_m_sp_m).

Verifica-se que estas representações são quase exclusivas – com exceção de um entrevistado – de estudantes que frequentam instituições de ensino superior universitário (independentemente de se tratar da universidade nova ou da clássica). Uma estudante do 2.º ciclo de estudos da universidade clássica, que participou no estudo e que é procedente de um instituto politécnico, onde havia realizado o seu 1.º ciclo de estudos, faz uma comparação interessante entre uma e outra instituição no que se refere a este tópico. Embora compreenda que deva existir algum distanciamento entre docentes e estudantes, não deixa de fazer referência à informalidade que prevalecia no instituto politécnico, em que docentes e estudantes tinham uma relação muito mais próxima, por oposição à relação na instituição universitária, caracterizada como “*uma relação de gabinete*” (uc_m_sa_f).

Com os docentes, penso que a relação é **muito distante**. No instituto politécnico nós íamos tomar um café, íamos fazer isto ou aquilo, aqui não acontece isso, é tudo **muito distanciado**. Compreendo, ele é o docente e eu sou a discente, não há relação, e penso que há muito a diferenciação dos alunos que eram da licenciatura e dos alunos que “caíram de paraquedas” e, às vezes, não é muito fácil, porque já chegamos aqui e somos novos, a ainda para mais sentir essa diferenciação no tratamento... [...] Para tirar uma dúvida com um professor só por *e-mail*, e mesmo por *e-mail* é complicado, às vezes, demoram muito tempo a responder ou não respondem. **É uma relação de gabinete**, aqui toda a gente tem gabinete, no politécnico tínhamos um gabinete para cinco, não tem nada a ver, as pessoas usam outros espaços porque não há espaço (uc_m_sa_f).

Este resultado parece sugerir que o estabelecimento de interações sociais mais próximas entre os docentes e os estudantes, encaradas como exercendo uma influência positiva no desempenho e sucesso destes (Almeida *et al.*, 2002; Astin, 1985; Attinasi, 1989; Eaton & Bean, 1995), é facilitada pela menor dimensão da IES, quer em termos físicos, quer no que se refere à dimensão da sua população estudantil. Com efeito, a visão dos líderes institucionais dos institutos politécnicos participantes no estudo corrobora a perceção dos estudantes sobre esta temática, afirmando-se que uma relação próxima entre docentes e estudantes potencia o envolvimento destes na vida académica.

É uma **relação muito saudável, muito próxima**, e eu acho que, muitas vezes, e já me aconteceu, como docente e como Provedora, o estudante precisa de ser ouvido, ele tem qualquer coisa para dizer, se é importante ou não é outra questão, mas ele vai ser ouvido, e ele não se vai esquecer disso, porque ele vai interiorizar esse contacto para a vida dele e, a partir daí, ele podia ser uma pessoa que fugia da escola,

a partir daí ele vem às aulas. É curioso como, ouvindo o estudante, isso tem um efeito nele exponenciado, mais do que nós poderíamos calcular. Ele vai ser mesmo ouvido, e vai perceber que pertence (ipp_pe).

Adicionalmente, a percepção de que a dimensão da instituição poderá condicionar o estabelecimento de relações mais próximas entre os docentes e os estudantes existe relativamente ao que ocorre, a este nível, no seio de uma mesma instituição, entre diferentes unidades orgânicas. Na verdade, o líder institucional do instituto politécnico de grande dimensão refere a existência de relações diferenciadas dentro da sua instituição, sendo que, nas unidades orgânicas de menor dimensão, essas relações são mais próximas e saudáveis que nas unidades orgânicas de maior dimensão, onde este contacto é mais impessoal e as relações mais distantes.

Em termos [de relações] dos estudantes com os professores, penso que é variável de Escola para Escola, mas, genericamente, direi que, **nas escolas pequenas, são boas**, serão más em 10% dos casos; **nas escolas maiores, é mais difícil**, porque o relacionamento é um bocado **mais impessoal** e, muitas vezes, a relação dos estudantes com os professores **é a nível da sala de aula** e a nível das avaliações, e as avaliações trazem, por vezes, situações mais conflituais (ipg_pe).

Refere-se, em resumo, que nas unidades orgânicas de menor dimensão este relacionamento ultrapassa o próprio espaço físico da sala de aula, enquanto nas unidades orgânicas de maior dimensão “*o ambiente é muito mais distante*” (ipg_pe).

7.1.2.2. Estabelecimento de relações para além da sala de aula

Tratando-se de pessoas, todos os docentes são diferentes e, como tal, as relações que se estabelecem entre estes e os estudantes (quer na sala de aula, quer fora dela) estão dependentes da forma de ser e estar do próprio docente, em particular tendo em atenção o poder institucional, científico e pedagógico de que este dispõe. Da análise das narrativas emerge um segundo grupo de estudantes cujas percepções sobre esta temática vão no sentido de que, regra geral, as relações entre docentes e estudantes são positivas e ultrapassam, frequentemente, os limites físicos e temporais da sala de aula e das atividades letivas.

De uma maneira geral, a **relação com os professores é boa**. Eu também não tenho contacto com todos os docentes da mesma forma, se calhar, há um ou outro docente

com o qual eu tenho mais contacto e até temos uma abordagem um bocadinho mais próxima, há outros que foram as aulas e não houve mais contacto (ipg_m_sa_f).

A ajuda que é dada de docentes para discentes é **muito boa**, porque existe muito contacto e não é só dentro da sala de aula; há uma grande **disponibilidade** por parte dos docentes em acompanhar o discente fora da sala de aula, é excecional, e isto gratifica-me imenso. [...] Há **muita proximidade** entre os docentes e os discentes e uma boa relação (ipp_l_sa_f).

Confirmando os resultados apresentados e discutidos no ponto anterior, esta percepção de uma relação mais próxima e informal entre docentes e estudantes é veiculada, apenas, por estudantes do ensino politécnico. Os estudantes deste subsistema de ensino defendem, inclusivamente, que um ambiente de dimensão mais reduzida, que caracteriza o ensino politécnico, ajuda a fomentar este tipo de relações, por contraposição ao ambiente de uma grande universidade, que os estudantes representam como sendo menos propício ao estabelecimento de relações próximas entre os estudantes e os seus professores.

De um modo geral, há uma **grande proximidade** entre os docentes e os alunos, e se tiver necessidade de abordar um docente seja onde for fora de horários de atendimento ou de aulas, se o fizer não haverá qualquer problema. Lá está, **o meio pequeno permite isso**, se formos para uma grande universidade... (ipp_l_sa_m).

A maior parte dos professores são **bastante abertos**, são **amigáveis**, falam connosco, ou se nós precisarmos de alguma coisa **fora das aulas, eles estão sempre disponíveis**, para tirar dúvidas, temos à-vontade para abordar um professor no corredor. Talvez, em alguns casos, nos remetam para o horário de atendimento, mas não me lembro de alguma vez um professor me ter negado uma resposta, mesmo fora das aulas, no corredor ou outro sítio. Há **proximidade** entre os alunos e os professores (ipg_l_sp_m).

A percepção de que as relações entre docentes e estudantes é positiva está presente, igualmente, nos discursos dos líderes institucionais. Estes referem que as relações são caracterizadas pela informalidade, sem que, contudo, fiquem diluídas as diferenças fundamentais entre os dois tipos de atores institucionais, pois *“não é tratar o professor por tu, mas há alguma amizade, os professores passam por nós nos corredores e cumprimentam-nos, se houver algum problema que surja, também se fala num corredor, não há problema”* (ipp_re). Segundo este ator institucional, representante dos seus colegas no Conselho Pedagógico, os seus professores *“não adotam a postura ‘sou o professor’, de cabeça erguida, isso não há, nunca vi isso”* (ipp_re). Para esta maior proximidade parecem

contribuir, segundo um outro líder, quer a dimensão das turmas, quer as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas pelos docentes, já que *“há muitos espaços, muitas aulas com tão poucos alunos que permitem uma aproximação aos professores, há muito trabalho teórico-prático a ser feito e, portanto, também há uma aproximação maior”* (ipg_re).

7.1.2.3. Relações dependentes do tipo de docentes

Um terceiro grupo de estudantes inquiridos refere que a relação é fortemente condicionada pelas características pessoais dos próprios docentes. Com efeito, se existem docentes que propiciam o estabelecimento de relações informais e próximas com os seus estudantes, que tratam os seus alunos pelo seu nome e que demonstram disponibilidade para os ajudarem, mesmo fora do contexto pedagógico formal, outros existem que limitam estas relações ao ambiente de sala de aula. Com estes, as relações são mais formais e, por vezes, até inflexíveis.

Há docentes **francamente acessíveis**, depois há outros que são muito importantes e a **acessibilidade é muito diferente**, mas temos de tudo, temos docentes que, mesmo sendo professores teóricos, nos conhecem fora das aulas e que não deixam de nos cumprimentar, temos outros que nem tanto, que se puderem não cumprimentam e **não são minimamente flexíveis**, temos gente que sim. Há alguns com quem tenho mesmo à-vontade, apesar de nunca ter falado com eles, deixam-me mesmo à-vontade, e há outros que não (uc_l_sp_m).

Também **depende muito dos professores**, da liberdade que eles nos dão. Cada um tem o seu feitio, tem os seus defeitos. Mas em termos gerais a relação é boa, temos à-vontade para falar com os professores fora da sala de aula, os professores são pacíficos, quando precisamos, estão **disponíveis** para ajudar, uns mais que outros, mas em geral sim (un_m_ha_f).

As perceções destes estudantes entrevistados são corroboradas pelas de alguns dos líderes institucionais, que afirmam que as relações são dependentes dos docentes e das suas características pessoais, pois *“há docentes muito diferentes. [...] Depende, são situações muito díspares e depende, sobretudo, dos docentes e são questões muito individuais, às vezes tem a ver com determinado aluno e determinado docente”* (un_pae).

7.2. Componente do envolvimento em atividades extracurriculares

Os modelos que analisam a experiência dos estudantes do ensino superior advogam que a participação destes atores institucionais em atividades extracurriculares desempenha um papel preponderante, por um lado, no seu envolvimento com a instituição e, por outro, na sua predisposição para procurarem atingir os seus objetivos e metas pessoais. Este fenómeno assume consequências inequívocas ao nível da probabilidade de permanecerem ou abandonarem os seus estudos numa dada instituição ou, até, o próprio ensino superior (Astin, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Almeida *et al.*, 2002; Kuh *et al.*, 2006; Berger & Milem, 2000; Tinto & Pusser, 2006).

De acordo com a Teoria do Envolvimento dos Estudantes de Astin (1985, 1999), o grau de envolvimento dos estudantes reflete-se na quantidade de energia física e psicológica que estes investem na sua experiência no ensino superior. Deste modo, um estudante altamente envolvido é um estudante que dedica uma parcela considerável do seu tempo e energia aos seus estudos, que passa uma boa parte do seu tempo no *campus*, que participa nas atividades do *campus* e que interage com os seus pares e professores (Trowler, 2010). Ao contrário, um estudante com um reduzido grau de envolvimento descarta os seus estudos, passa muito pouco tempo no *campus*, não participa em atividades extracurriculares e tem um contacto muito esporádico com os pares e com os professores. Também Almeida *et al.* (2002), no seu Questionário de Vivências Académicas (QVA), atribuem relevância ao envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, que inclui a participação em iniciativas associativas, em atividades culturais e recreativas, e a prática desportiva.

Tendo como ponto de partida essas assunções teóricas, interessou-nos saber em que medida os estudantes inquiridos participam em atividades de cariz extracurricular e qual a importância percebida relativamente ao impacto deste tipo de atividades na sua formação global e experiência no ensino superior.

Assim, a análise das narrativas dos estudantes relativamente à componente do envolvimento em atividades extracurriculares permitiu a identificação de cinco (5) subcategorias: (1) envolvimento em atividades de carácter académico; (2) envolvimento em atividades de carácter cultural; (3) envolvimento em atividades de carácter lúdico/desportivo; (4) envolvimento em atividades de carácter associativo; (5) não envolvimento.

7.2.1. Envolvimento em atividades de caráter acadêmico

Os eventos de natureza académica são, claramente, os mais referidos pelos estudantes inquiridos e aqueles que ocupam o lugar cimeiro na lista das suas preferências em termos de envolvimento em atividades extracurriculares. Os estudantes referem que, sempre que têm oportunidade, participam em palestras, conferências e seminários, sobretudo se estes se enquadrarem no âmbito da sua formação, pois percecionam esses momentos como constituindo importantes contributos para a sua formação global e um complemento positivo à sua formação académica. Procuram encontrar espaços na sua agenda formativa para participarem neste tipo de eventos.

Costumo participar mais quando são **ligados à minha área**. [...] Vou assistir a **palestras e conferências**. Normalmente, tenho o hábito de estar muito atenta a este tipo de coisas que vão aparecendo porque acho que é importante e gosto de acompanhar, considero importantes, sempre que posso e que os temas me interessam, vou (uc_m_sp_f).

Sim, às vezes há aqui umas **palestras** interessantes promovidas por algum núcleo, em termos de **complemento e enriquecimento curricular** [...]. As palestras é numa perspetiva de ver o que é que se faz lá fora, porque as pessoas que vêm aqui falar nessas palestras ou já têm a sua empresa ou estão a iniciá-la e vêm partilhar a experiência deles connosco, é sempre uma mais-valia (un_l_sa_m).

Existe, da parte destes estudantes, a perceção de que estes momentos formativos poderão ser, de alguma forma, uma alavanca para o estabelecimento de *networking*, para um contacto mais estreito com aquela que será, em princípio, a sua área profissional futura e para uma primeira abordagem ao mercado de trabalho e às oportunidades aí existentes. Com efeito, um dos estudantes inquiridos refere que é “[...] *presença assídua nos eventos do gabinete de empreendedorismo*” (un_l_ha_m). Este estudante apresenta, como justificação para o seu interesse em tais eventos: “[...] *eu sei que vou ser, no início, subjugado a um patrão, mas não me vejo a sê-lo até ao fim da vida, e sei que tenho que ter iniciativa própria e tirar o máximo gozo daí*” (un_l_ha_m), numa lógica de preparação para a consecução de objetivos pessoais e profissionais no futuro.

7.2.2. Envolvimento em atividades de carácter cultural

O segundo grupo de atividades nas preferências manifestadas pelos estudantes inquiridos é composto pelos eventos de carácter cultural. Incluem-se, neste grupo, eventos tais como peças de teatro, concertos, cinema, noites de fados e serenatas. Representam estas atividades como, também, constituindo oportunidades de formação, mas, principalmente, como momentos em que podem interagir com os outros e consolidar as suas relações sociais fora do contexto da sala de aula. No entanto, é sublinhado, com alguma frequência, que, em função da gestão do tempo e dos recursos financeiros disponíveis, estas atividades são, claramente, preteridas em relação às atividades de natureza mais académica, como palestras e *workshops*, por exemplo.

Quanto a participar em atividades mais culturais, acho que **é uma mais-valia** até para se **criar espírito de grupo**, mas para quem é estudante-trabalhador é sempre muito mais complicado. [...] Mas eu acho que é importante, porque acho que vai juntar muito mais as pessoas, e isso pode ser um auxiliar (ipp_m_sa_m).

Sim, participo, às vezes e **noites de fados, serenatas**, envolvo-me uma vez ou outra, mas mais em coisas promovidas pela AE, palestras, ou seja, mais coisas sobre os estudos, tudo o que seja palestras acerca do tema, e se for cá na cidade, eu participo, mas completamos isso de maneira a ser social, porque nós juntamo-nos todos e fazemos isso um bocado como ir ao cinema (uc_m_hp_m).

A participação dos estudantes em atividades de cariz cultural, ou associadas ao voluntariado, são estimuladas por algumas das IES, nomeadamente através da menção dessa participação no suplemento ao diploma⁴⁵. Entende-se o percurso do estudante na IES como multifacetado, estendendo-se para além da componente académica ou curricular. A participação dos estudantes neste tipo de iniciativas é assumida como relevante para a sua formação global. Por isso, as IES estimulam a participação dos seus

⁴⁵ A Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a UNESCO/CEPES desenvolveram um modelo para o Suplemento ao Diploma tendo em vista promover a transparência e o reconhecimento das qualificações, seja para fins académicos, seja profissionais. O Suplemento ao Diploma, que se enquadra nas recomendações do Processo de Bolonha, consiste num documento “complementar do diploma que é conferido no final de um programa de estudos e em que consta a descrição do sistema de ensino superior do país de origem do diploma, caracterizando a instituição que ministrou o ensino e que conferiu o diploma, a formação realizada e o seu objetivo, providenciando, igualmente, informação detalhada sobre a formação realizada e os resultados obtidos.” (Direção Geral do Ensino Superior, 2015. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Reconhecimento+Acad%C3%A9mico/Suplemento+ao+Diploma/>). Neste documento consta, para além da descrição da formação académica obtida, a menção à participação dos estudantes em atividades de natureza extracurricular, entendidas com complementares à sua formação.

estudantes, entre outras, em ações de voluntariado e de índole cultural, recreativa ou desportiva, com o registo desse envolvimento no suplemento ao diploma.

Nós **estimulamos** muito o voluntariado dos estudantes, as atividades que são feitas no âmbito das Associações de Estudantes, vários organismos culturais que há na IES constituídos por estudantes, ou seja, nós temos estimulado, na maior parte das unidades orgânicas. Isso não tem sido nada coartado, pelo contrário, até tem sido **incentivado**, há o reconhecimento disso: a participação nessas atividades, se estiverem devidamente avaliadas, é-lhes revertida numa **menção como suplemento ao diploma**. Nós colocamos essas atividades no suplemento ao diploma, que são extracurriculares, que são **importantes no seu envolvimento com a instituição**, eles, enquanto estudantes nesta universidade, colaboraram na relação da universidade, e a universidade são as pessoas, com a comunidade interna e externa à instituição (uc_vr).

Deste modo, porque reconhecem o valor formativo destas atividades, as IES procuram, através da dinamização de ações diversificadas, envolver os seus estudantes em atividades *“minimamente estruturadas, e que desenvolvem nos estudantes o sentido da responsabilidade e do compromisso”* (uc_vr). O reconhecimento institucional da adesão e envolvimento dos estudantes em tais iniciativas é, posteriormente, *“averbado no suplemento ao diploma como uma atividade que o estudante fez, não recebeu nada por isso mas formou-se, também, com isso”* (uc_vr). De acordo com este líder, ao fazer a menção, no suplemento ao diploma, das atividades em que os estudantes participaram e se envolveram ativamente, a IES está a sancionar essa participação como forma complementar de formação. De facto, afirma-se que esta *“é uma maneira de dizermos que valorizamos essas atividades em que eles se envolvem, e porque consideramos que isso também é uma formação, não no sentido académico estrito, mas uma formação durante o período académico”* (uc_vr).

7.2.3. Envolvimento em atividades de caráter lúdico/desportivo

Um terceiro grupo de atividades é composto pelos eventos de caráter lúdico ou desportivo, referidos, por alguns estudantes, como despertando o seu interesse, e nos quais participam, sempre que existe oportunidade. Dentro destas atividades, incluem-se torneios desportivos, jogos de futebol, jantares e festas com amigos. Estes acontecimentos

sociais são percebidos como momentos privilegiados de interação e de fortalecimento de laços com colegas e amigos.

Mas também vou ao **cinema**, ao **futebol**, a **jantaradas com amigos**, dentro dessas coisas. Portanto, mais ligado à faculdade e à componente de grupos acadêmicos e do que nos proporciona a faculdade como instituição, se calhar, são coisas mais relacionadas com o curso. Fora da faculdade, com amigos, cinema com a namorada, café, jantares, futebol, fazer por aproveitar o máximo possível (uc_l_hp_m).

Em suma, os acontecimentos sociais de natureza mais recreativa são percecionados por estes estudantes, não apenas como momentos de descontração, mas, igualmente, como oportunidades para o fortalecimento de laços de amizade que se estabelecem entre os pares.

7.2.4. Envolvimento em atividades de caráter associativo

Para alguns dos estudantes entrevistados, a participação em atividades de natureza associativa – associações de estudantes, núcleos de estudantes e tunas académicas, entre outras – é, igualmente, percecionada como uma forma positiva de envolvimento ativo na vida académica e, simultaneamente, de aquisição de ferramentas sociais e profissionais úteis para o futuro. Por outro lado, a assunção de responsabilidades de representação dos pares em órgãos de gestão da instituição é, também, referida como sendo relevante na sua experiência no ensino superior.

Sou **delegado de turma** há três anos consecutivos e sou **membro do Conselho Pedagógico** durante este ano letivo, e sou **representante do curso em reuniões de direção de curso** para discutir ideias, sou representante do curso noturno. Sou delegado porque, quando eu entrei, já era normal eu ser delegado de todas as turmas por onde tenho passado; na altura, o delegado que estava eleito saiu do curso e não desempenhava um bom papel, eu propus-me e as pessoas aceitaram [...]. Gerir conflitos, às vezes, também é desafiante mas agrada-me. Gosto de trabalhar com pessoas, ainda por cima da área. [...] **tenho trabalhado em projetos extracurriculares** também para o departamento, e isto tudo fez com que o meu nome saltasse à frente para o CP e para a parte da representação do curso em reuniões. Nunca disse que não a nenhum dos convites, nunca tive medo a nada (ipp_l_ha_m).

Os estudantes entrevistados que referem aderir, de uma forma ou de outra, a acontecimentos e atividades extracurriculares perspetivam a sua experiência académica de um modo abrangente, não se cingindo às atividades curriculares. Consideram, igualmente, que estas constituem apenas um dos aspetos de uma experiência que representam como multifacetada.

Sempre que posso, participo. Fazer um curso superior é mais do que só estudar e não fazer mais nada. Claro que o curso superior é importante, há muito mais vida para além da faculdade, **há muita coisa muito interessante onde podemos aprender**, e na faculdade aprende-se muito, e aprende-se muito com as pessoas da faculdade [...]. Considero que estes são **momentos formativos**, para quem participa é uma **mais-valia** (uc_m_sa_m).

Para estes estudantes, as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição desempenham um importante papel na sua experiência no ensino superior, pois, como eles próprios afirmam, “*há muito mais vida para além da faculdade*” (uc_m_sa_m). Consideram estas atividades como momentos formativos, pois, como refere uma estudante, “*estes eventos contribuem para a minha formação e ajudam a sentir-me integrada na comunidade académica*” (un_m_sa_f). Admite-se, então, que, nestes momentos, existe sempre algum tipo de aprendizagem, sendo, também, reconhecidos como formas privilegiadas de integração dos estudantes na comunidade académica.

7.2.5. Não envolvimento

Ainda que a maioria dos estudantes entrevistados refira que participa, em maior ou menor grau, em atividades de natureza extracurricular, no âmbito da sua formação, existe um pequeno grupo de estudantes que reconhece o invés – adesão muito reduzida ou, mesmo, não adesão.

Não costumo participar muito, porque, por exemplo, as chamadas festas académicas **não me atraem muito**, não sou daquelas pessoas que gosta muito de sair, ir para os copos, talvez porque desde muito nova me fui habituando a uma componente desportiva e fui habituada a ir para casa descansar no fim do treino, e, então, não me envolvo muito nisso, porque eu chego ao fim do dia e estou tão cansada que quero ir para casa dormir, não consigo pensar em festas nem nada desse género, portanto, não me envolvo muito nesse tipo de eventos, às vezes nem é por falta de querer, é

mesmo porque o cansaço é mais forte do que eu, e **há prioridades** e a minha é descansar (uc_l_ha_f).

Normalmente, não participo, recordo-me de ter participado duas ou três vezes porque um dos colegas pertencia à Associação de Estudantes e falou e foi mais por causa disso, de resto, **não há nada que me interesse**. Também não passo aqui muito tempo, eu venho, acabam as aulas e vou-me embora, não tenho muito tempo para estar aqui; nunca tive interesse e nunca participei (un_m_sp_m).

A análise das narrativas demonstra que a razão mais invocada para este comportamento social prende-se, fundamentalmente, com constrangimentos financeiros e de disponibilidade de tempo, mas, também, com o facto de que estes estudantes não consideram o seu envolvimento nessas atividades como uma prioridade, optando pelos estudos. Uma outra razão invocada foi a manifesta falta de interesse por atividades desta natureza.

7.2.6. A visão institucional

De um modo global, ressalta, da análise das narrativas dos líderes institucionais, a perceção de um baixo nível de adesão e participação dos estudantes em atividades extracurriculares propostas e dinamizadas pela instituição e pelos grupos académicos que a constituem. O argumento de que os estudantes possuem uma carga letiva de tal modo pesada que não lhes permite reservar algum do seu tempo para a participação neste tipo de atividades é defendido por alguns destes líderes, que reconhecem a necessidade de *“ter uma matéria-prima mais ativa, mas também reconheço que o tempo não chega para tudo”* (ipp_vp). Referem, ainda, o Processo de Bolonha como *“absorve[ndo] muito mais o estudante, impedindo-o, muitas vezes, de estar mais ativo nestas atividades”* (ipp_vp). Porém, esta justificação não é consensual, sendo, mesmo, refutada por outros líderes, que afirmam que a carga letiva não é, hoje, *“diferente do que era há 30 ou 40 anos”* (uc_pr), e que *“o facto de os estudantes dizerem que têm uma carga letiva muito intensa não é motivo para não estarem presentes”* (uc_pae).

Com efeito, a visão dos líderes institucionais relativamente ao envolvimento dos estudantes em atividades de natureza não curricular é a de que se torna, por vezes, difícil atraí-los.

Da experiência que eu tenho da AE e de algumas atividades, há, de facto, **dificuldade em atrair as pessoas**. Por exemplo, um ciclo de conferências, onde se discutem temas estruturais; o ano passado, fizemos isso, e os **níveis de adesão foram residuais**, [...] há aqui, transversalmente, uma **dificuldade de mobilização dos estudantes** para este tipo de atividades [...] há algumas atividades dentro dos planos de atividades das AEs para as quais é difícil mobilizar as pessoas. (uc_pae).

Para além da eventual exiguidade, em termos de tempo, que leva os estudantes a não participarem regularmente nas atividades extracurriculares, os líderes institucionais entrevistados apresentam outras justificações para este fenómeno, das quais se destacam: (i) a personalidade de quem dinamiza tais eventos e as dinâmicas institucionais; (ii) a tendência social atual para a reduzida procura de bens culturais; (iii) determinadas áreas científicas representadas como mais absorventes em termos de tempo dedicado ao estudo; (iv) a distância física entre o local de realização das atividades e o local de residência de alguns dos estudantes; (v) as reconfigurações ao nível dos perfis dos estudantes do ensino superior; e (vi) as novas e diferentes formas de os estudantes se relacionarem com o envolvimento em atividades de natureza extracurricular, por comparação com os estudantes de gerações anteriores.

Há alguma participação dos estudantes. Acho que **depende do professor que dinamiza**, depende dos técnicos que estão adstritos ao projeto, **depende do ciclo de estudos e da forma como integram os estudantes nas atividades de investigação**, no caso de conferências internacionais, por exemplo. [...] É muito variável e depende de como as unidades orgânicas instituem uma cultura de participação dos estudantes (uc_vr).

Acho que a percentagem de adesão é pequena [...]. Acho que há, aí, **questões sociais** muito mais importantes, há o interesse da sociedade, que **não prima por consumir muitos bens culturais**, e aí acaba por ser mais um reflexo daquilo que é a nossa sociedade do que, propriamente, a debilidade da universidade de oferecer esse tipo de coisas (uc_pr).

Por outro lado, as perceções destes líderes institucionais é a de que esta participação está dependente do tipo de atividade em causa, bem como das dinâmicas adotadas pelas diferentes unidades orgânicas no sentido da mobilização dos estudantes. O envolvimento dos estudantes é, assim, mais perceptível em determinadas áreas científicas, em determinadas UCs e por via das metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes respetivos.

Isso também depende muito da **cultura de cada unidade orgânica**, porque há tipos de atividades que funcionam bem em algumas e não funcionam tão bem noutras. Por exemplo, na instituição de onde venho, as atividades de formação científica, os *workshops* e os ciclos de conferências funcionava muito bem, porque o tipo de pessoas que frequenta a escola são pessoas que estão, acima de tudo, focadas naquilo que é a sua formação científica de base e tudo aquilo que a possa complementar, e, por isso, há uma grande adesão a este tipo de atividades. Em contrapartida, se se promove, por exemplo, um ciclo de cinema ou um ciclo de literatura, a adesão é residual. Há realidades onde é ao contrário, onde há maior facilidade em atrair as pessoas para as atividades de cariz cultural e não se consegue promover estas de formação científica (uc_pae).

Ao nível do **desporto**, temos um número muito significativo de atletas e de alunos a participar, a fazer desporto nesta universidade; ao nível dos **grupos académicos** e culturais, os grupos têm muitos elementos e cada vez mais têm surgido mais grupos, o número de grupos está a crescer conforme está a crescer o número de cursos, portanto, nota-se aqui uma participação muito grande ao nível de todas as atividades. [...] As conferências em grandes auditórios, hoje em dia, ou há um orador muito conceituado, ou as coisas têm que ser muito bem trabalhadas (un_pae).

Ainda que admitam a existência de uma insuficiente adesão da parte dos estudantes a estas iniciativas, alguns dos líderes institucionais inquiridos não deixam de referir que, em determinado tipo de ações, esta insuficiência não se verifica. Porque a IES disponibiliza uma vasta oferta em termos de atividades aos seus estudantes, a visão é a de que existem possibilidades para todas as necessidades, gostos e disponibilidades dos estudantes. Esta participação é, também, potenciada pela perceção, por parte dos estudantes, de que estas atividades assumem um papel crescentemente central na sua formação global.

De uma forma geral, **os estudantes são participativos** no **enorme leque de possibilidades** que a instituição, no seu global, vai oferecendo, porque diariamente **há imensas possibilidades**. Frequentemente, tem a ver com aquilo que são as suas sensibilidades ou a sua área de formação, mas penso que os **estudantes estão cada vez mais cientes desta necessidade** de irem para além daquilo que é o seu plano curricular restrito, cada vez mais eles sentem que esse outro enriquecimento lhes pode ser extremamente útil enquanto pessoas, mas, também, extremamente útil quando procuram o mercado de trabalho [...]. A participação no associativismo, no voluntariado, nas dádivas de sangue, é muito enriquecedor ver como **a participação é extremamente alargada** (un_vr).

Por outro lado, nós temos sempre aqui a organização de palestras, seminários, e, **normalmente, temos casa cheia**, mas temos também muita participação externa, normalmente, abrimos ao exterior, e todas as semanas temos seminários a decorrer e têm quase sempre casa cheia, mais a nível do mestrado, veem o tema, interessa e vêm, e isso também é bom (ipp_vp).

Em síntese, de acordo com as perceções dos líderes institucionais, a participação dos estudantes em atividades extracurriculares é, genericamente, reduzida, ficando, muito frequentemente, aquém das expectativas formuladas. Porém, em determinadas áreas científicas, do interesse dos estudantes, ou em vista da possibilidade de enriquecimento pessoal e integral, estes atores acabam por envolver-se em ações que, não fazendo parte do plano de estudos dos seus cursos, são, por eles, perspectivadas como uma oportunidade de formação oferecida pela sua instituição.

7.3. Componente da integração/adaptação social

7.3.1. A integração pelos pares – A experiência da praxe

Em Portugal, a receção que é feita aos estudantes que chegam de novo à IES é ritualizada pela tradição, consistindo na organização de um complexo cerimonial proposto pelos pares (Dias & Sá, 2011, 2012, 2014b, 2014c). Este conjunto de rituais, designado por praxe, tem como propósito central apoiar os estudantes acabados de ingressar na instituição, através da sua integração no ambiente académico, oferecendo-lhes oportunidades para que possam ser capazes de alargar e aprofundar as suas redes sociais de suporte, designadamente junto dos seus pares (Dias & Sá, 2014c). De acordo com Estanque (2008), referindo-se ao exposto no *Código de Praxe de uma Universidade Portuguesa*, a praxe funciona como um auxílio à adaptação do recém-chegado à IES, através da sua integração no ambiente académico, da criação de vínculos de amizade e do desenvolvimento de fortes laços de camaradagem. Por outro lado, a praxe cumpre, de acordo com o autor, uma outra função, que é a de ajudar o estudante a preparar-se para a sua vida profissional futura. Com efeito, as diversas dificuldades e provas às quais o praxado tem de submeter-se contribuem para que este, gradualmente, se desiniba e adquira competências que lhe permitam lidar e dar resposta a situações que não estava preparado para enfrentar (Estanque, 2008). Este é o espírito que, em teoria, deve presidir

aos rituais associados à praxe. Vejamos quais são as percepções dos estudantes inquiridos a este propósito, com base nas suas experiências enquanto praxados pelos pares na IES.

A praxe é percecionada pelos estudantes entrevistados de duas formas diametralmente opostas: de um lado, surgem estudantes que reconhecem na praxe a mais importante oportunidade de conhecerem novos pares e a instituição; do outro lado, manifestam-se estudantes, que, embora admitindo que a praxe pode apoiar a sua integração, não se reveem nas práticas deste ritual e, por isso, escolhem não participar nas mesmas. Deste modo, a análise desta categoria permitiu a construção das seguintes subcategorias: (2) Adeptos incondicionais; (2) Não participantes; e (3) Completa não adesão.

7.3.1.1. Os adeptos incondicionais

Alguns dos estudantes entrevistados recordam a praxe como tendo sido o veículo, por excelência, para a sua interação com os pares e a sua integração na IES. A praxe permitiu-lhes estabelecerem novas redes de interconhecimento e/ou alargá-las. A experiência da praxe, vivida intensamente, foi, de facto, relevante, não apenas para os novos estudantes conhecerem os colegas do mesmo ano e de anos posteriores, mas, também, para criarem laços de amizade, que perduraram no tempo e se mantêm até ao presente. Este é, de facto, um aspeto salientado, com bastante frequência, pelos estudantes entrevistados, que referem que a praxe lhes permitiu “[...] *conhecer mais pessoas, conhecer os ideais das pessoas, tanto das que entraram no mesmo ano que eu como das que entraram muito antes de mim [...] e esta partilha de ideais foi muito enriquecedora para mim quando lá chegar*” (ipg_m_sa_m). Estes estudantes, por via da praxe, envolveram-se em atividades e estabeleceram contactos de outra forma improváveis, porquanto “[...] *Se não fosse a praxe académica, não conhecia metade das pessoas que conheço, provavelmente não teria o percurso que tive aqui dentro, não só em termos de formação na área propriamente dita, mas noutros órgãos em que estou envolvida*” (ipg_m_sp_f). A praxe é perspectivada como sendo a primeira aproximação à criação de laços pessoais, pois constitui o primeiro “[...] *networking aqui, quem não vem com os seus amigos do secundário, no início conhece-se logo 50 pessoas que estão aqui para o mesmo, que depois conhecem outros, e as coisas escalam*” (uc_m_sp_f).

De facto, a praxe, mais do que ter contribuído para que os estudantes passassem a conhecer os seus colegas, possibilitou-lhes, como verificámos anteriormente, a criação

de fortes e duradouros laços de amizade. Os estudantes recordam a praxe como tendo sido “*o melhor ano da [sua] vida*” (uc_l_ha_f), e possuem da praxe a percepção de que constitui, na verdade, o *meio mais eficaz de integrar* os caloiros na instituição.

Permitiu-me conhecer imensa gente, criar **laços mesmo muito fortes**, tão fortes como com amigos que tenho há anos, e ao contrário do que se diz, a praxe é mesmo **o meio mais fácil e eficaz de integração** (un_l_sa_f).

Foi uma ligação grande que se construiu, uma ligação mesmo boa. E a praxe foi **o maior elemento de integração**, porque as pessoas que nunca estiveram na praxe, eu sou capaz de nunca ter falado para elas (un_l_ha_f).

Para além disso, a praxe funcionou, junto destes estudantes, como forma de se *familiarizarem com a própria instituição* e com o *funcionamento* dos processos, naquele que constituiu o primeiro, mas fundamental, contacto com a realidade do ensino superior: as pessoas, os processos e os espaços e tempos que a compõem. A praxe assume-se, assim, como uma fonte privilegiada de informação. As atividades promovidas pelas comissões de praxe, no sentido de mostrarem a IES por dentro aos seus caloiros, são recordadas como tendo sido fulcrais na sua integração.

A praxe foi muito importante para a minha integração, porque eles possibilitaram-me... a **visita à instituição** foi toda feita por eles, os “doutores” do meu curso é que nos guiavam e diziam onde eram as coisas, e mesmo o funcionamento dos serviços, que é muito importante, **como é que funcionava** a cantina, a reprografia, o esquema disto tudo, e isso ajudou-nos, sim (ipg_m_sa_f).

Existe, ainda, a percepção de que a praxe, e os valores por ela veiculados, auxiliam, em grande medida, aqueles que, a somar ao facto de serem novos na IES, são, também, novos na cidade, ou seja, são *estudantes deslocados*.

Não foi uma má experiência, pelo contrário, e até foi muito bom **para quem era de fora** da cidade, porque fizemos muitas visitas à cidade, e foi bom para quem veio de fora para se sentir em casa (un_m_sa_m).

O *receio* da praxe e das atividades a ela associadas é, também, sublinhado por alguns estudantes. Estes afirmam que, embora desejassem, à partida, participar ativamente nas atividades praxistas, o receio do desconhecido, associado às imagens que delas existiam no exterior da academia, faziam com que perspetivassem com algum *medo*

o seu envolvimento neste ritual. Este receio foi, contudo, rapidamente ultrapassado, assim que puderam experimentar, na primeira pessoa, estas atividades.

A praxe académica é incontornável. Eu acho que qualquer estudante vê as coisas mais ou menos desta forma, como uma coisa **assustadora**, mas antes pelo contrário, hoje em dia já não vejo dessa forma (ipg_m_sp_f).

Por um lado eu queria ir para a praxe, por outro, por tudo o que se ouvia falar, estava muito **receosa**, mas não gosto de dizer que não sem experimentar, por isso, fui e experimentei, e até hoje, foi das melhores coisas que me aconteceram na vida (un_l_sa_f).

A praxe é, ainda, percecionada como podendo constituir um bom *momento de formação e preparação para o futuro*, quando os estudantes se virem confrontados com situações às quais terão de dar resposta.

Acho que a praxe faz com que uma pessoa **enfrente aquilo que não está habituada** a enfrentar. Ser sujeita a determinadas situações, de certa forma possibilita-nos noções que, se não fôssemos sujeitos àquela situação, não teríamos. Foi bom nessa perspetiva (ipg_m_sa_f).

Esta perceção reitera aquilo que Estanque (2008) advoga, conforme foi referido anteriormente, argumentando que a praxe constitui um momento privilegiado de preparação para a vida profissional futura. Com efeito, “Através das várias ‘missões impossíveis’ que o praxado tem de desempenhar, este vai-se tornando cada vez mais desinibido, habituando-se a improvisar em situações para as quais não estava preparado” (Estanque, 2008, p. 18).

7.3.1.2. Os não-participantes: A praxe integra, mas... não participo

O sentimento de que a praxe funciona como um suporte importante numa nova fase da sua vida não constitui uma ideia partilhada por todos os estudantes entrevistados. Com efeito, existem estudantes que, não discordando do importante papel que a praxe desempenha na integração dos recém-chegados, escolhem não participar nestes rituais. Alguns destes estudantes consideram que a praxe é demasiado prolongada no tempo, retirando-lhes tempo para aquilo que consideram fundamental na sua experiência académica – dedicarem-se aos seus estudos. Assumem, assim, que “*quem leva aquilo durante o ano inteiro e abdica de ir às aulas ou de fazer outras coisas só para ir à praxe,*

acaba por prejudicar um bocadinho os estudos” (un_m_sa_f). De facto, é referido que a praxe pode constituir um elemento distrator daquilo que deve ser central na vida dos estudantes: *“Não quis participar porque acho que a praxe retira muito tempo aos alunos e tira um bocado a concentração naquilo que é importante, que são os estudos, por isso é que optei por não participar”* (ipp_l_sa_f). Para além do tempo que a praxe exige, e retira, aos estudantes, também a necessidade da assunção de um compromisso com as atividades praxistas funciona, por vezes, como um elemento dissuasor da participação na praxe.

No meu caso, não gostei [...] prende-se mais com a rigidez do sistema e ter de haver **muito compromisso** que eu não queria ter, não tinha tempo nem vontade para ter esse compromisso, mas acho que, se fosse mais doseado, se fosse, talvez, mais flexível, não tão rígido, talvez tivesse sido uma experiência melhor (ipg_l_sa_m).

Ainda dentro das perceções do papel integrador da praxe, mas traduzindo-se na recusa de participação nas práticas praxistas, estão os estudantes que não aderiram às mesmas porque, apesar de reconhecerem que a praxe os poderia ter ajudado na integração, não concordam com a forma como este ritual é encenado, sobretudo com a forma como os alunos mais velhos, os designados “doutores”, tratam os caloiros, referindo-se, nomeadamente, a *excessos, faltas de respeito, falta de contenção, deturpação da essência da praxe, exageros e ausência de bom senso*.

Particpei e não gostei muito. Não gostei de algumas **atitudes** e dispensei a praxe ao fim de um mês [...] havia atitudes que, para mim, não faziam sentido, vi situações de que não gostei, e acho que isso não servia para integrar as pessoas. Mas a praxe ajuda, sendo bem feita e com pessoas com mentalidade para a fazer, serve o objetivo (uc_m_sa_m).

Considero que há **excessos**, e acho que estão sempre presentes, de forma que nunca me expus a essa situação. Não participei na praxe, minimamente [...] chega a haver **faltas de respeito**, e eu nunca me sujeitei a esse tipo de situações. [...] penso que é necessário haver alguma **contenção** (uc_m_hp_m).

Alguns destes estudantes manifestam a perceção de que, na realidade, a praxe *“ajuda à integração dos novos estudantes”* (un_l_sp_m); porém, se, em alguns casos, ela é percecionada positivamente, em outros é vista como *“um bocadinho exagerada. É um bom mecanismo para a integração das pessoas na faculdade, mas claro que deve haver*

sempre uma distância, uma linha que separa o bom senso daquilo que não deve ser feito” (un_l_sp_m).

7.3.1.3. A completa não adesão

Finalmente, a análise dos dados permite agrupar um terceiro conjunto de percepções relativamente à praxe, no qual podem ser categorizados os estudantes que consideram, mesmo, que esta prática não é importante para o acolhimento dos recém-chegados. Não lhe reconhecem o papel de dispositivo de integração e apoio aos novos estudantes, tratando-se, simplesmente, de uma *atividade de diversão*. Estes estudantes, ou participaram e não gostaram, ou, simplesmente, não aderiram, em momento algum, às práticas praxistas.

Não considero que a praxe seja importante na integração dos novos estudantes, de todo. Acho que é bom, que é uma forma de **interação** e um pouco de **diversão** quando se vem para um mundo diferente, mas que faça socializar mais, discordo, porque quando cheguei aqui não senti isso. Foram muito meus amigos e ajudaram-me, mas não acho que contribua para uma socialização maior ou para um conhecimento maior (uc_l_sp_m).

Nunca senti a falta da praxe [...] dou-me bem com toda a gente, criei amigos dentro e fora da universidade e **não precisei de praxe** (uc_m_hp_m).

Uma estudante sublinha, mesmo, que a praxe constituiu, para si, causa de *stress*, pois não foi capaz de lidar com a torrente de coisas novas que experienciou na sua chegada ao ensino superior, tendo optado por abandonar uma prática que estava a causar-lhe angústia.

Acabei por desistir, não consegui levar aquilo até ao fim, porque, para mim, era **muito stressante**, porque era muita coisa nova ao mesmo tempo, e, depois, o não saber o que é que se ia passar no dia seguinte, e eles eram muito exigentes, eu não estava a conseguir acompanhar aquilo, eu **chegava a não dormir por causa da praxe**, e pensei que aquilo não fazia sentido nenhum, quando uma pessoa não está lá só a divertir-se, não faz sentido nenhum (un_l_ha_f).

Existe, ainda, quem utilize, como justificação para a sua não adesão às práticas praxistas, a *ausência de espírito académico*, condição percebida como fundamental para a participação neste género de atividades.

Eu **não gosto da praxe**, mas também não tenho nada contra a praxe... supostamente tem a ver com o **espírito académico, mas eu não tenho isso**, eu percebo que algumas pessoas possam gostar, mas eu, sinceramente, não gosto (un_l_sp_f).

Estes são estudantes que, embora, em alguns casos, não se assumam frontalmente contra a praxe, escolheram autoexcluir-se dos seus rituais, aos quais não atribuem qualquer utilidade no auxílio ao seu processo de integração académica e social na instituição.

7.3.1.4. A visão institucional

A visão institucional relativamente à praxe difere conforme o líder institucional que expressa a sua perspetiva sobre este tipo de atividades. Na verdade, um dos Vice-reitores entrevistados manifesta uma posição de ceticismo sobre esta problemática, pois, na sua perspetiva, ela *“pode ter um efeito muito pernicioso nos estudantes”* (uc_vr) nos moldes em que é levada à prática. Esta sua visão é fundamentada no argumento de que, nas atividades praxistas, se alguns dos responsáveis

[...] fazem aquilo por um ritual, outros fazem aquilo por razões que têm a ver com alguns dos piores aspetos que as pessoas têm. Ou seja, quem está na praxe também são pessoas, e pode haver pessoas bem-intencionadas e que até fazem aquilo no quadro de um ritual, que tem umas determinadas normas, e há outras que aproveitam esse enquadramento para exibirem as suas características mais mesquinhas” (uc_vr).

A ausência de controlo dos limites que estas atividades devem possuir acaba por conduzir, de acordo com este líder, a uma *“subversão completa do que era um ritual de enquadramento, de passagem, de ter ali um conjunto de símbolos, e daí as minhas reservas profundas em relação à praxe e em não considerar que seja, em si, um instrumento de integração”* (uc_vr). Por seu lado, um dos Provedores do Estudante entrevistados expressa, igualmente, uma visão bastante negativa da praxe, afirmando que *“a maior parte das coisas são uma parvoíce completa, uma perda de tempo, obrigar um ser inteligente a fazer determinadas coisas, aquilo é degradante, não faz nenhum sentido”* (uc_pe).

No entanto, estes dirigentes atribuem à praxe um papel de potencial mecanismo de integração, não nos termos em que ela é praticada atualmente, mas nos seus pressupostos básicos, porquanto admitem que *“ela tem, efetivamente, sob alguns pontos de vista,*

competências de integração dos estudantes” (uc_vr), se esses momentos forem aproveitados “para fazer umas brincadeiras que suscitem a inteligência, nem que seja uns jogos [...]. Eu acho que a praxe podia ser muito boa” (uc_pe).

Já os estudantes que desempenham funções de representação dos seus colegas nos órgãos de governo da IES possuem uma perceção um pouco mais positiva da praxe, referindo que as atividades praxistas não prejudicam os estudantes ou o seu percurso académico. Afirmam, ao contrário, que a praxe, na sua instituição, desempenha um papel relevante na integração dos novos estudantes, pois os pares que nela participaram têm destes rituais uma boa imagem, referindo que *“serve para fortalecer as relações” (uc_re)* entre pares. Alguns líderes assumem, mesmo, uma postura de que a sua responsabilidade, enquanto atores com funções de liderança, poderá passar por procurar *“alertar para uma ou outra questão que possa ser mais complicada do ponto de vista mais polémico de algumas questões que possam configurar alguns abusos” (un_pae)*, mas reconhecem à praxe um *“poder de mobilização muito forte” (un_pae)* no envolvimento dos estudantes em *“causas nobres, em causas sociais e em algumas atividades que entendemos que é importante: torneios desportivos, iniciativas culturais, iniciativas de âmbito social, recolhas de alimentos, de vestuário, dádivas de sangue, muito feitas em articulação com as comissões de praxe” (un_pae)*. Atribuem, então, à praxe um papel de mobilização dos estudantes em termos lúdicos e culturais, mas, para além disso, um papel de consciencialização dos recém-chegados para problemáticas sociais sensíveis.

A praxe serve, para estes atores, como alavanca para a interação entre os pares e constitui um primeiro e privilegiado momento de contacto entre os novos estudantes e a IES. Mais que isso, a praxe é representada como uma forma de instilar nos estudantes o espírito, os valores e a identidade da instituição, afirmando-se que

[...] a praxe é, fundamentalmente, **integrá-los no espírito da IES**, porque ser desta IES é ser diferente. Nós temos uma identidade muito própria, precisamente este espírito de partilha, de cooperação e de saber qual é o problema do outro, isto tem que ser incutido desde o início, “vestir a camisola” da instituição (ipp_pae).

A mesma representação de que a praxe funciona como um mecanismo de integração entre os novos estudantes é manifestada por outro dos representantes dos estudantes nos órgãos de governo de uma outra instituição, ao referir que *“a praxe contribui para o estabelecimento de laços entre os alunos do 1.º ano [...], porque eles conhecem-se*

e acabam por criar um sentimento de pertença, há ali aquele grupo e ajudam-se mutuamente” (ipg_pae).

Em todo o caso, estes dirigentes acabam, também, por admitir que, em algumas circunstâncias, e dependendo de quem lidera as ações praxistas, as atividades desenvolvidas na sua instituição acabam por não veicular, ou veicular de forma deficiente, os valores subjacentes à praxe. De facto, não partilham do argumento utilizado por alguns dos responsáveis pela praxe de que esta *“tem que ser dura, porque nós estamos a preparar as pessoas para a vida, e porque é assim que elas vão ser tratadas e é assim que vai funcionar quando estiverem a trabalhar, quando estiverem numa empresa”* (ipp_pae), referindo que esta não deve ser a intenção da praxe e dos valores por ela veiculados. Assumem uma posição de crítica severa à forma como o ritual da praxe é, atualmente, encenado, sublinhando que os valores que, supostamente, deveriam ser transmitidos pela praxe aos novos estudantes, ligados à cooperação e solidariedade, na verdade, não são respeitados. Segundo o Presidente da Associação de Estudantes de uma das IES participantes no estudo, *“há uma diferença entre cooperação e solidariedade, e submissão e hierarquia muito rígida, e competitividade e meritocracia, e são os melhores, espírito de sacrifício pelo sacrifício”* (ipg_pae). Este líder manifesta de forma inequívoca a sua visão negativa da praxe, que perspetiva como desrespeitando os valores e princípios que deveria, precisamente, defender, ao afirmar que, *“na praxe, é o sacrifício pelo sacrifício, é a submissão. Basicamente, a praxe é quase um veículo de transmissão de valores que não são valores democráticos e solidários”* (ipg_pae).

7.3.2. A integração pela IES – O acolhimento institucional

Se a praxe constitui, como se referiu anteriormente, uma forma de dar as boas vindas, acolher e integrar os novos estudantes, por parte dos seus pares, a instituição assume, neste domínio, também uma função de destaque, ao promover ações de acolhimento institucional. Estas estratégias institucionais, quer sejam materializadas pela via dos pares, quer pela própria instituição, assumem um papel preponderante na promoção da integração dos estudantes (Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Foster, Lawther & McNeil, 2011; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason 2005, 2010; Tinto & Pusser, 2006; Titus, 2004). Com efeito, as IES recorrem a um conjunto de símbolos organizacionais, através dos quais veiculam os seus valores. Destes, destacam-se os rituais e as cerimónias que fazem parte da cultura da instituição, ou seja, constituindo o

que pode ser designado como a sua dimensão simbólica (Berger & Milem, 2000; Pansters & van Rinsum, 2016). Algumas dessas cerimónias são assumidas como centrais no processo de integração dos estudantes, ao ajudá-los a atribuírem significado e a compreenderem o funcionamento da instituição. Através da comunicação institucional, procura-se transmitir aos recém-chegados informação acerca do funcionamento, missão, regras e exigências institucionais (Berger & Braxton, 1998). Os efeitos institucionais da integração dos estudantes, mais do que constituírem uma função do que as instituições são, surgem como a apresentação de uma função sobre aquilo que elas *fazem* (Terenzini & Reason, 2010). O presente estudo pretendeu, a este propósito, obter as perceções dos estudantes sobre a forma como as IES os receberam, e que estratégias utilizaram para a sua receção, quer ao nível da licenciatura, quer, também, ao nível do mestrado.

Neste subponto da análise, torna-se necessário estabelecer a distinção entre estudantes de licenciatura (ou 1.º ciclo) e estudantes de mestrado (ou 2.º ciclo), uma vez que as ações institucionais de acolhimento e boas vindas são distintas, conforme o ciclo de estudos em questão.

7.3.2.1. O acolhimento dos estudantes de licenciatura

Um número importante de estudantes entrevistados, neste nível de formação graduada, menciona que a instituição promoveu, à sua chegada, ações de acolhimento, consubstanciadas, especificamente – mas não unicamente – na *sessão institucional de boas vindas* aos caloiros e nos discursos institucionais.

Houve a **sessão de acolhimento** aos caloiros. [...] No início do ano, para os caloiros, há um acolhimento, há pessoas responsáveis por informar onde é cada setor, há informação que baste, no início (un_l_sa_f).

Houve uma **receção em termos diretivos**. O diretor da escola fez-nos uma ação, em que reuniu todos os caloiros dentro de um auditório, e deu-nos as boas vindas, disse qual era o seu papel, falou-nos de alguns serviços e dos contactos, e foi uma receção muito acolhedora (ipp_l_sa_f).

A dimensão simbólica destes discursos institucionais é percebida por uma estudante como uma forma de *incutir*, junto dos novos estudantes, os valores da instituição. Este aspeto reveste-se de especial interesse, sobretudo porque está em causa uma instituição que goza, ao nível nacional e, até, internacional, de um elevado prestígio e reputação.

Nós, no início, tivemos uma palestra com o diretor da faculdade e com várias pessoas ligadas à direção da faculdade, e falámos, basicamente, com eles [...] Achei que recebem muito bem os novos estudantes, mostram mesmo como é que isto funciona, como é que isto é. Eles referiram que nós somos os melhores alunos de engenharia, portanto, nós temos uma grande “**pressão**” em cima de nós [...] não podemos manchar a imagem da faculdade. Acho que isso, logo ao princípio, é um bocado **incutido** (uc_l_ha_f).

Para além destas sessões formais de acolhimento, as IES promovem *visitas guiadas* às instalações, percebidas pelos estudantes como sendo extremamente úteis, por um lado, para o estabelecimento de relações de interconhecimento com outros estudantes, mas também, por outro lado, para o contacto com as instalações, serviços e recursos ao seu dispor.

Tiveram, também, a iniciativa de pegar nos caloiros e andar a fazer uma **visita guiada** às instalações, mostrando todos os serviços. Considero que isso é muito importante; um aluno que chega aqui e não é informado, minimamente, do funcionamento da instituição, tem que andar a perguntar a toda a gente como é que as coisas funcionam. Nessa visita guiada, o aluno é informado da forma como as coisas funcionam e facilmente se “desenrasca”. [...] A esse nível, nunca senti qualquer dificuldade e sempre estive muito à vontade cá dentro, e com bastante apoio (ipp_l_sa_m).

Existe a referência a outras iniciativas promovidas pela instituição, das quais se destacam *apresentações de trabalhos* por estudantes, *palestras* e *almoços* com líderes institucionais.

Houve o almoço do reitor, que existe todos os anos, em que os caloiros vão **almoçar**, há o **discurso do reitor** e acho que também fazem **visita guiada**. [...] Acho [estes eventos] importantíssimos para integrar os novos estudantes, até porque, para quem vem de fora, sozinho, acho isso muito importante, porque quando eu cheguei aqui, nos primeiros dias, eu olhava para isto, era só um monte de prédios, eu não sabia para onde ir, por isso, acho isso indispensável para qualquer aluno, mas, principalmente, para quem vem sozinho, de fora, estas pessoas devem ser acolhidas porque, senão, sentem-se sós e podem acabar por ir embora (un_l_sp_m).

Surge, ainda, no caso específico da universidade clássica que constitui um dos casos do presente estudo, a referência ao *serviço de mentoria*, que consiste num

acompanhamento e apoio aos recém-chegados, por parte de alunos mais velhos, nomeadamente no que respeita ao esclarecimento de dúvidas e à orientação relativamente às UCs. Tal é, igualmente, percebido como sendo um importante contributo, por parte da instituição, para divulgar junto dos estudantes uma imagem de uma comunidade de aprendizagem sustentada na ideia de *mentoring*, *coaching* e aconselhamento.

Tive, também, o **apoio da mentoria**, que é um sistema organizado por duas professoras que supervisionam, e, depois, são alunos que se inscrevem quase como tutores e que ajudam [...] a dar apontamentos, a falar dos professores e das disciplinas e, mesmo, a orientarmo-nos aqui (uc_l_sp_f).

Este aspeto reveste-se de especial relevância, tendo em consideração que, de acordo com a literatura, este tipo de apoio pode ajudar os estudantes, designadamente os recém-chegados à IES, a moldarem experiências de aprendizagem significativas, o que, por seu lado, os encorajará a empenharem-se no sentido de atingirem as suas metas individuais (Young-Jones *et al.*, 2013).

Todavia, mesmo reconhecendo a existência deste tipo de iniciativas, surgem estudantes que consideram que este primeiro contacto com a nova realidade do ensino superior é um processo que acaba por *acontecer de uma forma natural*.

Eu acho que isso é um processo que **acaba por acontecer naturalmente**, não quero dizer que a universidade não faz por isso, ou se são mesmo as coisas, da forma como estão engendradas, que acabam por contribuir para que a integração aconteça. Mas posso dizer, ao olhar para trás, que me senti... não sei se posso usar a palavra “desamparado”, é sair um pouco da nossa zona de conforto. [...] acho que a integração propriamente dita acaba por acontecer quando começamos a socializar com os nossos colegas (un_l_sa_m).

Na perspetiva destes estudantes, a verdadeira integração ocorre na interação com os seus colegas.

7.3.2.2. O acolhimento dos estudantes de mestrado

A análise das narrativas dos estudantes de mestrado permite concluir que, neste nível de ensino, o acolhimento institucional, quando existe, não é promovido pela instituição nos mesmos moldes do da licenciatura. Alguns estudantes de mestrado percebem que a instituição os representa como capazes de definirem o seu próprio caminho, enquanto

estudantes mais velhos, munidos de ferramentas e competências que os mais novos ainda não adquiriram. Porém, verifica-se, pela análise das narrativas, que os estudantes deste nível sentiram, não apenas a necessidade que tal tivesse acontecido, como esperavam, mas, sobretudo, porque nem todos os estudantes que integram os vários cursos de mestrado concluíram a sua formação graduada na mesma instituição. Tal pode significar que não estão familiarizados com os espaços, os processos e os serviços da instituição que escolheram para se envolverem na formação pós-graduada.

Não há nenhuma [atividade de integração]. [...] houve muita gente que pensou em **desistir**, muitas vezes, ouvi pessoas de lá dizerem que, quando lá foram pela primeira vez, juraram nunca mais voltar. Mas nós nem sabíamos onde é que era [a biblioteca], só sabíamos onde era a nossa sala de aulas, e nem sabíamos se era preciso cartão ou não. Nós não temos essa noção, ninguém nos dá essa informação (ipp_m_sa_f).

No mestrado não [houve acolhimento], eu via **pessoas de fora que não sabiam** onde eram os serviços académicos, onde era a cantina, os bares, e fomos nós [alunos que frequentaram a licenciatura na instituição] que acabámos por indicar onde eram esses sítios. Houve uma receção, um dia, mas apenas nos deram uma introdução ao curso e aos cursos de mestrado, não houve uma explicação de onde são os vários sítios. (uc_m_sa_m).

Quando existe um dispositivo de acolhimento, este circunscreve-se a uma sessão de boas vindas, limitada à *apresentação do curso de mestrado*, a maior parte das vezes pelo(a) diretor(a) do mestrado, e à transmissão de informações genéricas. A sessão é descrita como tratando-se de uma reunião em que são veiculadas informações acerca do funcionamento genérico da instituição e do curso de mestrado.

No mestrado tivemos uma **sessão de acolhimento, de informações gerais** [...] em que os diretores do mestrado e alguns dos professores nos explicaram em que é que ia consistir o mestrado, quais eram as disciplinas, e explicaram todo o funcionamento, todas as informações necessárias (un_m_sp_f).

Esse apoio à integração dos novos estudantes de mestrado e à sua familiarização com os processos e serviços da instituição é percebido como sendo útil, mas, por vezes, *erradamente situado no tempo*.

Depois tivemos outras sessões [...] sobre o funcionamento das bibliotecas *online*, sobre o *b-on*, sobre outros recursos que podemos consultar em termos de revistas científicas [...] sobre o funcionamento dos serviços *online*, como funciona a secretaria,

como nos ligamos na rede da escola, como imprimimos os documentos, houve esse cuidado, **não logo no início** [...] os meus colegas e eu nos queixávamo-nos muito **no início da falta de apoio** porque sentíamos que esse acolhimento devia ter sido logo no início (ipg_m_sa_m).

São, frequentemente, os estudantes que concluíram a sua graduação na instituição, e que, por isso, estão integrados nos espaços físicos e no funcionamento institucional, que prestam esse apoio aos novos estudantes, menos familiarizados com uma nova realidade institucional local. Todavia, o facto de não existirem ações deliberadas para a integração dos estudantes de mestrado, ou o facto de as mesmas não serem adequadas, parece não constituir um problema para estes estudantes, “[...] *porque o ser humano é mesmo assim, funciona pela lei de se ‘desenrascar’*” (un_m_sp_f).

7.3.2.3. A visão institucional

Os líderes institucionais das quatro IES estudadas referem que a sua instituição organiza um vasto conjunto de atividades, com vista ao acolhimento e integração dos novos estudantes. Estes atores institucionais são unânimes em assumir que constitui uma responsabilidade da IES a integração de todos os novos estudantes no espaço, nos processos e no espírito da instituição, e que esta preocupação deve ser transversal a todas as unidades orgânicas que a compõem. Admitem que, para os estudantes recém-chegados, o processo de integração e adaptação pode ser muito difícil, sobretudo no caso dos estudantes deslocados. Por outro lado, percebem a transição do ensino secundário para o superior como uma das mais complexas no percurso de qualquer estudante. A este respeito, referem que o processo de ensino-aprendizagem, passando pelos métodos de ensino até à relação docente-discente, é profundamente distinto do que ocorre no ensino secundário, constituindo, muito frequentemente, a chegada dos estudantes a este nível de ensino “*o desfazer das verdades que eles traziam*” (uc_vr).

Na perspetiva do responsável pelas questões estudantis de uma das IES estudadas, a forma como os estudantes encaram esta viragem no seu percurso académico depende de indivíduo para indivíduo. Alguns assumem esta nova etapa como a preparação para o seu futuro; outros, porque acabaram por atingir a meta que os seus pais tinham traçado para eles – a de ingressarem no ensino superior – poderão assumir uma postura de relaxamento, descanso e diversão; outros, ainda, ou porque são provenientes de contextos muito protegidos, ou por via das suas características pessoais, têm dificuldade de

contactar e interagir com os outros atores institucionais. A responsabilidade da IES não é a de “os tratar como meninos, porque eles são adultos, são pessoas autónomas” (uc_vr), mas a de fortalecer essa sua autonomia e as suas capacidades individuais, não deixando de considerar, no entanto, que o primeiro ano no ensino superior constitui

[...] um momento delicado para aqueles **jovens que ainda são frágeis** do ponto de vista emocional, do ponto de vista intelectual, e que, nesta relação entre o que eles são em termos de maturidade, o que eles são num novo contexto, e o que eles são perante o desabar, muitas vezes, de convicções ou de certezas, podem ficar fragilizados nestes momentos (uc_vr).

Assim, a IES chama a si a responsabilidade de “possuir mecanismos de integração que permitam aos estudantes que não querem sujeitar-se a um outro percurso de ‘integração’, como é a praxe, que se sintam em casa” (uc_vr). Desta forma, não sendo a praxe perspectivada, pelos líderes institucionais, como um mecanismo cabal de integração, ou havendo reservas quanto à eficácia desse mesmo mecanismo, as IES assumem como sua a responsabilidade pela promoção dessa integração. E tal é feito através de todo um extenso conjunto de atividades, quer a montante, quer a jusante da entrada dos novos estudantes. Anteriormente à chegada destes à IES, destacam-se atividades de abertura da IES ao público, tais como a universidade júnior ou as mostras universitárias, “que são dirigidas à atração dos estudantes, mas, também, à preparação, abrindo a universidade, mostrando, preparando-os para aquilo que vão ter quando entrarem, ajudá-los a tomar uma decisão menos às cegas. Isto tem a ver com a parte da preparação” (uc_pr). Em termos de atividades após o ingresso dos estudantes na IES, “há um conjunto muito grande de atividades locais, feitas nas unidades orgânicas, exatamente dirigidas para a integração, e são muito variadas, mas há essa preocupação em cada uma das unidades orgânicas” (uc_pr).

Com algumas variações de IES para IES, poderá afirmar-se que, em termos gerais, este largo espectro de atividades tem, na sua base, características semelhantes. Tendo início nas primeiras semanas de cada novo ano letivo, o conjunto de iniciativas envolve a totalidade da comunidade académica, desde os órgãos de topo da hierarquia institucional, tais como a reitoria, no caso das universidades, e a presidência, no caso dos institutos politécnicos, passando pelos diversos serviços que fazem parte da estrutura organizacional. Participam, também, nestas iniciativas, todos os atores institucionais, dos quais se destacam os reitores/presidentes da instituição, os presidentes das várias unidades orgânicas que a compõem, os diretores de curso e os estudantes mais

avanzados em termos de percurso académico. Cada um destes atores desempenha um papel específico: os reitores/presidentes têm a seu cargo a receção formal dos estudantes, os presidentes das unidades orgânicas encarregam-se de receber os estudantes inscritos nos cursos a funcionar nas suas unidades orgânicas e os diretores de curso acolhem os estudantes de cada um dos cursos em particular, também com a participação dos docentes que irão assegurar a lecionação de cada uma das UCs que compõem o curso. As informações que são veiculadas nesses encontros variam das mais gerais para as mais particulares, isto é, a um nível macro, as instâncias mais elevadas fornecem informação genérica sobre a missão, valores e funcionamento da IES; a um nível meso, os dirigentes de cada unidade orgânica fornecem aos estudantes dados sobre aquela escola/faculdade; ao nível micro, os diretores de curso e os próprios docentes veiculam informações relevantes relativas ao funcionamento do curso e ao respetivo plano curricular. Existe, ainda, um momento em que é promovida uma visita guiada ao *campus*, na qual os novos estudantes estabelecem contacto, na sua esmagadora maioria pela primeira vez, com os serviços e espaços que terão ao seu dispor ao longo do seu percurso na instituição. Assumem a liderança desta atividade, quase sempre, os estudantes mais velhos. Este contacto com os estudantes de anos letivos mais avançados é, aliás, considerada muito relevante na integração dos novos, pois, como refere o presidente de uma AE, os estudantes que *“já lá estão há mais tempo têm uma intervenção muito importante. Isso acontece em todo o lado, poder partilhar experiências com quem já esteve em determinado local é fundamental para essas pessoas saberem colocar em perspetiva os seus problemas”* (uc_pae).

Complementam esta panóplia de eventos as atividades desportivas, de comunicação e interação entre os estudantes de um mesmo curso e com estudantes de outros cursos, e algumas atividades culturais, que vão variando de ano para ano. Refere-se esta preocupação com o acolhimento dos novos estudantes, igualmente, como uma forma de lhes transmitir uma experiência positiva, já que, posteriormente, irão, também eles, socializar outros novos estudantes na cultura institucional que lhes está a ser transmitida. Trata-se de perpetuar esta capacidade de a IES fazer sentir os novos estudantes em casa, já que, como é referido, *“os que chegam são bem acolhidos pelos que já aqui estão e levam, já, essa lição, e, depois, também irão integrar novos alunos. Esse elo de ligação, eu acho que os estudantes fazem um bom acompanhamento nessa fase inicial”* (ipp_vp).

Embora a praxe seja perspectivada, por alguns dos líderes institucionais entrevistados, como assumindo alguma importância na integração dos novos estudantes, referem, assertivamente, que a IES não pode demitir-se dessa responsabilidade e remeter essa preocupação para as comissões de praxe. Faz parte das atribuições de cada IES acolher os novos estudantes, apresentar-lhes a instituição, mostrar-lhes o seu modo de funcionamento e alertá-los para *“a importância da sua participação no sucesso da formação em que estão”* (ipg_vpe).

Esta preocupação com o bem-estar dos novos estudantes prolonga-se, frequentemente, por todo o ano letivo, com recurso a serviços de apoio psicopedagógico, *“que fazem formações ao longo de todo o ano sobre técnicas de estudo, técnicas de relaxamento para os estudantes do 1.º ano, fundamentalmente, gestão de stress”* (ipg_vpe).

Refere-se, aqui, a este propósito, e nos seus traços gerais, um conjunto de práticas promovidas pela AE de uma das universidades participantes no estudo, no pressuposto assumido de que *“uma boa integração é fundamental, até, para o sucesso académico dos estudantes”* (un_pae), por se considerar que esta poderá constituir uma boa prática e um exemplo de processos de integração a levar em consideração. Com efeito, desde há alguns anos, esta AE desenvolve um modelo de acolhimento aos novos estudantes que tem, até, sido replicado por outras AEs. Trata-se de um modelo de acolhimento que se baseia em educação não formal, em particular assente na interação com os pares. De acordo com este modelo, são recrutados, junto da comunidade académica, estudantes que queiram dar as boas-vindas aos novos estudantes e ajudá-los na integração. Estes estudantes são sujeitos, antes do início de cada ano letivo, a uma formação a tempo inteiro na IES, por uma equipa de formadores que lhes fornece ferramentas relacionadas com a capacidade de comunicação, organização de atividades e formas de interagir com os novos colegas, e, a partir daí, é definido um programa de acolhimento aos novos estudantes. Em termos de implementação do programa, numa primeira fase, aquando do decurso do processo de matrícula, a AE organiza uma série de dinâmicas de grupo, para que os estudantes passem a conhecer os pares e a IES, e durante as quais lhes é oferecido um *“kit de sobrevivência”*, que inclui um conjunto de informações fundamentais para o início da vida académica. Numa segunda fase, são desenvolvidas atividades transversais ao nível institucional, lúdico, desportivo, cultural e social, de forma a mostrar aos novos estudantes a academia e a fazê-los sentirem-se *“em casa”*.

7.4. Síntese do capítulo

As relações sociais, ou seja, as relações de amizade que se criam para além dos limites da sala de aula, não seguem integralmente a mesma linha das relações que se estabelecem entre pares em contexto de sala de aula (as quais são, recorde-se, percebidas como muito positivas e pautadas pela entreajuda, companheirismo e partilha). De facto, ainda que exista um grupo de estudantes que caracteriza estas relações como situando-se para além das fronteiras da IES e prolongando-se, de forma perene, para além delas, um outro grupo de estudantes limita as relações com os seus colegas ao ambiente académico. Como referem, são colegas, e bons colegas, mas nem sempre assumem essa relação como de verdadeira amizade. Neste caso, as interações interpares restringem-se a uma relação de colegas, que se entreajudam no seu percurso escolar, mas da qual os afetos se encontram excluídos.

Por seu lado, as relações que se estabelecem entre docentes e estudantes são, de acordo com as narrativas dos últimos, percecionadas, de um modo geral, como sendo positivas. Todavia, estas relações, ainda que de cordialidade, circunscrevem-se, em alguns casos, ao contexto académico formal do espaço da sala de aula. Porém, existem, também, estudantes que representam as relações com os seus docentes como podendo decorrer fora do contexto da sala de aula, num ambiente mais informal.

De uma forma geral, os estudantes inquiridos reconhecem a importância das atividades extracurriculares, enquanto complemento à sua formação científica, numa lógica de formação mais abrangente e global. Este posicionamento confirma a importância, descrita em estudos anteriores (Astin, 1985; Hassan, 2014; Pike, 2006), do envolvimento dos estudantes em atividades educativas para além dos limites da sala de aula. Com efeito, estas atividades, relacionadas com outras experiências de aprendizagem, designadamente atividades de natureza social, estão positivamente relacionadas com os seus resultados académicos. Os estudantes participantes neste estudo envolvem-se e participam em eventos de natureza diversa, desde os eventos culturais, passando pelos lúdicos e/ou desportivos e associativos. Contudo, são os eventos de carácter académico aqueles nos quais os estudantes parecem participar mais, por considerarem que estes constituem uma mais-valia direta para a sua formação especializada. Confrontando as perceções dos estudantes com as dos líderes institucionais, é possível encontrar um desfaseamento entre o que os estudantes afirmam e o que os líderes percebem. A visão positiva e de envolvimento ativo manifestada pelos estudantes encontra, de facto, pouco eco nas

narrativas dos líderes institucionais. Estes perspetivam o envolvimento dos estudantes em ações fora do âmbito do currículo como estando reduzido à participação em eventos de natureza co-académica, como sejam os *workshops*, palestras, seminários e conferências, não obstante o esforço institucional de oferta de oportunidades de envolvimento na vida académica, cultural, social e recreativa da IES.

No que se refere à praxe, esta representa, para a maioria dos estudantes inquiridos, uma forma incontornável de integração dos caloiros no novo ambiente académico e social. Reconhecem neste ritual a virtualidade de lhes ter permitido o estabelecimento de novos conhecimentos e laços de amizade, por vezes fortes, com os seus pares. Adicionalmente, a praxe é vista, também, como facilitadora no processo de familiarização com a instituição, os serviços e os processos com os quais os estudantes terão de lidar ao longo do seu percurso académico. Por outro lado, surgem estudantes que, não obstante concordarem com o facto de que a praxe cumpre uma função relevante na integração dos recém-chegados, optaram por não tomar parte nestas práticas, na medida em que as consideram demasiado absorventes em termos de tempo despendido. Por fim, emerge um conjunto de estudantes que não participam na praxe porque não partilham dos valores e atitudes veiculados pelas práticas praxistas, e, ainda, porque não consideram que a praxe seja preponderante para a sua integração na IES. Estes resultados estão em linha com os obtidos em Portugal em estudos anteriores sobre a temática da praxe enquanto ritual de integração dos novos estudantes no seio da IES, nomeadamente os de Estanque (2008), Amado-Tavares (2008) e Dias & Sá (2012, 2014b, 2014c), que salientam a importância da integração pelos pares, quer como mecanismo de adaptação à instituição, quer como forma de preparação para a vida profissional futura.

Os dados apresentados permitem constatar que o acolhimento institucional dos novos estudantes é valorizado e desenvolvido, pela instituição, de forma distinta no que se refere aos estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado). No 1.º ciclo de estudos, constata-se a existência de um cuidado institucional particular na receção dos novos estudantes e na sua familiarização com a IES. Os estudantes percecionam estas ações como sendo de grande utilidade para a sua integração neste novo e complexo ambiente institucional, bem distante do ambiente institucional do ensino secundário. Relativamente aos estudantes do 2.º ciclo de estudos, observa-se que estas ações, quando existem, revestem-se, de acordo com as narrativas dos estudantes, de contornos diversos das que são desenvolvidas com os estudantes do 1.º ciclo. De acordo com as suas perceções, as instituições partem da assunção de que os estudantes deste nível de ensino,

mais velhos, mais experientes e mais familiarizados com o ensino superior, acederam, já, a condições para se orientarem autonomamente na instituição e no próprio curso, não necessitando de mais do que rituais de boas vindas. Em todo o caso, os estudantes de ambos os ciclos de estudos percebem que, fazendo, agora, parte de um universo acadêmico que apela mais à autonomia e à auto-orientação, devem procurar exercer essa autonomia. Todavia, perspectivam o apoio instrumental por parte da instituição que frequentam como fundamental neste processo de autonomização, o que corrobora resultados de estudos anteriores (Darlaston-Jones *et al.*, 2003).

CAPÍTULO 8

DIMENSÃO DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIA FUNCIONAL

Nota Introdutória

A experiência funcional é definida na literatura como o conjunto de aspetos considerados necessários para que o estudante seja um membro participante da comunidade académica, mas que não se relacionam, diretamente, os aspetos académicos e sociais (Berger & Millem, 2000). Inscrevem-se neste caso, por exemplo, os elementos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*.

A importância dos elementos referidos é confirmada pelos resultados da análise de conteúdo das narrativas dos estudantes. Estes remetem-no para as componentes que o estudo sugere como exercendo influência na forma como a experiência funcional é percebida pelos estudantes. Estas componentes incluem: (1) a interação operacional; (2) a orientação espacial no *campus*; (3) o ambiente institucional e (4) a relação/interação com o pessoal não docente (Apêndice 9E).

8.1. Componente de interação operacional da experiência funcional

Embora não contribuindo, diretamente, para o envolvimento do estudante no que pode ser considerado como a sua experiência global no ensino superior, os resultados revelam que os aspetos das suas “interações operacionais” podem potenciar ou inibir esse mesmo envolvimento. Fazem parte deste tipo de interação, sobretudo, as dinâmicas processuais institucionais em que os estudantes participam e a adequação às suas necessidades e circunstâncias organizacionais que os envolvem.

8.1.1. Processos e procedimentos burocráticos

Relativamente ao processo burocrático institucional, os participantes realçam a importância de sentirem o acesso à resolução dos seus problemas de forma *célere*, *fácil* e *acessível*. A flexibilidade e simplificação dos processos são vistas como essenciais para que estes estudantes possam dedicar o seu tempo e energia a aspetos mais nucleares da sua experiência académica.

Diria que 90% dos nossos alunos se queixam do **tempo que gastam nos serviços acadêmicos**. Talvez pudessem melhorar em termos de **burocracia** (un_m_ha_m).

Com efeito, alguns dos estudantes inquiridos percebem o processo burocrático da sua instituição como *passível de eventuais melhorias*, considerando-o como um impedimento à resolução rápida dos assuntos administrativos com os quais têm de lidar. Esta percepção é verbalizada pelos estudantes das instituições de ensino universitário, mas, também, pelos estudantes das instituições de ensino politécnico, os quais referem, por exemplo, que “*a máquina burocrática precisa de limar algumas arestas ainda*” (ipp_l_ha_m) e que, “*em termos de papelada, é muita coisa, uns mandam para aqui, outros mandam para acolá*” (ipp_l_sa_f).

Embora coexista o entendimento de que a burocracia corresponde ao “*normal e esperado*” (ipg_m_sp_f), para alguns estudantes entrevistados, a existência de uma máquina burocrática “pesada”, nas suas instituições, dificulta a celeridade no tratamento e resolução dos obstáculos burocráticos que fazem parte do seu percurso no ensino superior. Os serviços académicos/secretaria são as principais fontes de problemas burocráticos, sendo os estudantes do ensino superior universitário os mais insatisfeitos com o funcionamento destas estruturas administrativas.

Nos serviços académicos **há muita burocracia**, e depois não facilitam, se é um minuto depois da hora já não se faz, não facilitam (uc_l_sp_m).

Alguns processos são **demasiado burocráticos**. Agora, com a secretaria *online*, tendem a ser resolvidos, mas acho que ainda há algumas coisas que poderiam ser melhoradas (un_m_ha_m).

Mesmo os estudantes menos críticos consideram que a instituição deveria introduzir canais para um mais fácil acesso aos diversos serviços. Um número considerável de estudantes refere a possibilidade de resolverem as diversas situações administrativas *através da Internet*, nomeadamente por via de plataformas informáticas. A própria *facilidade dos processos* é considerada como um facilitador, a este nível, da sua experiência funcional na instituição. São estudantes com percepções relativamente consensuais a propósito do funcionamento burocrático adequado da instituição, visto por si como inevitável e incontornável, porém não constituindo um obstáculo intransponível.

Não é muito complicado, pelo contrário, acho que é **bastante acessível**, nós temos **plataformas informáticas** que permitem fazer inscrições, pagamento de propinas, etc., isso é tudo *online* (ipp_l_sa_m).

Sinceramente, acho que não, acho que **há a burocracia necessária**, não me parece que seja demasiada, e **há facilidade**, pode-se fazer praticamente **tudo pela Internet** [...]. Acho que **a burocracia é a necessária** (un_m_sp_m).

A importância dos aspetos relacionados com a rapidez e simplificação dos processos, importantes na perceção de uma experiência funcional positiva, foi evidenciada, também, no caso de estruturas como os Serviços de Ação Social. Estes são percebidos pelos estudantes de forma muito positiva, no que respeita, especificamente, à eficiência no processamento das bolsas de estudo e ao horário compatível com o regime pós-laboral.

Os Serviços de Ação Social **estão melhores agora**, desde que o processo ficou informatizado, porque até aqui era só papelada para um lado e para o outro, era muita burocracia. A partir do momento em que ficou tudo informatizado, **é muito mais rápido**, todos os processos saem muito mais rápido, as bolsas saem muito mais rápido (uc_m_hp_f).

Para além de procurarmos conhecer as perceções dos estudantes entrevistados, acerca do funcionamento, em termos burocráticos, dos diversos serviços com os quais têm de interagir na sua instituição, interessou-nos, igualmente, obter as suas perceções relativamente à adequação destes serviços, dos seus horários e formas de funcionamento às suas necessidades e disponibilidades.

8.1.2. Adequação ao estudante

Surge no estudo, igualmente, como relevante para a perceção de uma experiência funcional positiva a adequação do funcionamento institucional aos ritmos, necessidades e disponibilidades dos estudantes. Desta forma, os horários de funcionamento praticados pelos diversos serviços são, recorrentemente, referidos como limitando a sua capacidade de interação funcional com a instituição. Embora não tendo sido questionados, diretamente, sobre que serviços poderiam apresentar maiores obstáculos burocráticos, quer ao nível do funcionamento geral, quer, em particular, ao nível da adequação dos horários, os participantes referiram, espontaneamente, de forma proeminente, as estruturas administrativas académicas/secretaria. Contudo, dada a mais baixa frequência

com que interagem com este serviço, do que, por exemplo, com os serviços de restauração, o impacto destes inconvenientes na sua experiência funcional é mais diluído. O Quadro 18 apresenta as referências espontâneas aos diversos serviços, com a indicação, diante da sua designação, das perceções dos estudantes relativamente ao seu modo de funcionamento.

Quadro 18. Referências espontâneas aos diversos serviços relativamente ao seu modo de funcionamento

Tipo de serviço	Modo de funcionamento	
	Bom	Mau
Serviços académicos/secretaria	8	15
Biblioteca	7	2
Bares	8	0
Cantinas	5	1
Reprografia	4	3
Serviços de Ação Social	1	2
Gabinete de Relações Internacionais	2	0
Papelaria	1	0
Provedor do Estudante	1	0

Os serviços de baixa frequência envolvem, em geral, picos de utilização, tal como os Serviços Académicos, nos períodos de inscrição, ou os Serviços de Ação Social, em momentos de levantamento de bolsas. O envolvimento “sazonal” com estas estruturas limita a sua capacidade de resposta e contribui para a diminuição da perceção da qualidade do serviço. Em contrapartida, as debilidades percebidas no funcionamento dos serviços de elevada frequência de utilização, como os bares, bibliotecas e reprografias, constituem pontos críticos, na medida em que influenciam, de forma mais marcante, a experiência funcional dos estudantes.

Com efeito, das diversas estruturas administrativas referidas, espontaneamente, pelos estudantes entrevistados, os serviços académicos/secretaria são os que se apresentam como mais problemáticos e os mais frequentemente sublinhados. Tal situação fica a dever-se, provavelmente, ao facto de este ser um serviço incontornável, ao qual todos os estudantes do ensino superior têm, obrigatoriamente, que recorrer, com alguma

frequência, ao longo do seu percurso na instituição. Assim, os estudantes que mencionaram, espontaneamente, este serviço fizeram-no, na generalidade dos casos, de forma bastante crítica. É um serviço percebido como apresentando algumas falhas ao nível do funcionamento e do horário de abertura, avaliado como sendo manifestamente insuficiente, sobretudo em momentos do ano letivo com maior procura. Os estudantes qualificam este serviço com adjetivos como *complicado*, *caótico*, *problemático*, *não facilitador* e *frustrante*, entre outros.

A secretaria, às vezes, na altura de os alunos fazerem horários, na altura de escolherem optativas, **fica complicado**, eu entendo, é uma faculdade toda em cima, mas acho que, nesse aspeto, se calhar, não tem profissionais suficientes para responder a todos os alunos no tempo adequado (uc_l_sa_f).

Os serviços académicos são **caóticos**, principalmente nos primeiros tempos, quando entramos para a faculdade [...]. Acho que podiam alargar os horários um bocadinho, acho que **podiam ter mais um bocadinho de organização**, pelo menos nos primeiros tempos, alargar um bocadinho os horários (uc_m_hp_m).

Em alguns casos, os estudantes demonstram alguma compreensão relativamente a estas deficiências, justificando-as, nomeadamente, com a *falta de pessoal*, o *excesso de burocracia*, falhas ao nível da *organização dos processos* e *horários reduzidos*, com consequente concentração de procura e *deficiente integração entre serviços*.

É de notar que as perceções sobre a adequação do funcionamento dos serviços aos estudantes são diferenciadas no 1.º e no 2.º ciclos de estudos. Dado que um elevado número de participantes do 2.º ciclo frequenta o regime pós-laboral, estes estudantes tecem várias críticas relativamente ao horário de funcionamento dos serviços.

O **horário de atendimento é um bocadinho mau**, as secretarias fecham muito cedo e, normalmente, estão abertas durante o período de aulas, e nós, às vezes, para irmos temos de faltar a aulas ou chegar atrasados, e isso é um bocadinho **um entrave** (uc_l_hp_f).

Em relação aos horários, dado que sou estudante de mestrado em regime pós-laboral, é por aí que **é mais complicado**, porque à hora a que venho para aqui os serviços já estão fechados (un_m_sp_f).

A importância da adequação dos horários aos condicionalismos dos estudantes é, também, evidenciada pela valorização que alguns participantes fazem do ajustamento, por exemplo, do horário dos Serviços de Documentação e dos Serviços de Ação Social.

A biblioteca este ano **ficou muito melhor** [...]. Temos agora a sala que está **aberta 24 horas**, foi um grande projeto e foi muito bom (un_l_ha_f).

Mesmo os Serviços de Ação Social também funcionavam só durante o dia, e agora também há, pelo menos, **um dia por semana que funcionam em horário pós-laboral** (un_m_sp_m).

Outros estudantes que não estabelecem esta adequação reforçam que esta inibição condiciona a sua capacidade de interagirem com alguns serviços que proporcionariam recursos potenciadores da sua experiência funcional, a qual, concomitantemente, contribui, também, para a valorização da sua experiência académica.

Um ponto também muito fraco, neste momento, tem a ver com os serviços documentais, com a biblioteca. **Eu nunca frequentei a biblioteca** desde que estou no mestrado porque **nunca está aberta** [...] **Os alunos de horário pós-laboral não têm o mesmo acesso aos serviços** que os estudantes em regime normal (ipg_m_sa_m).

Os resultados do estudo indiciam que a perceção de uma interação positiva com os serviços da IES é potenciada pela desmaterialização dos processos e a acessibilidade digital, dado que numerosos assuntos podem ser tratados via Internet. Tal é percecionado pelos estudantes entrevistados como uma vantagem e uma melhoria no que toca o seu funcionamento.

Até agora **não tenho tido razão de queixa**. [...] facilitaram muito, e isso **é uma grande vantagem**, porque agora através da **Internet** [...]. Esta parte de podermos utilizar as **novas tecnologias** para nosso benefício, é muito bom; [...] as novas tecnologias servem para isso mesmo, para nos facilitar a vida, não precisamos de vir aqui de propósito, comunicamos, até, por correio eletrónico (un_m_sp_f).

Do ponto de vista dos estudantes, não só a facilidade e acessibilidade proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação são importantes. Tal acontece, igualmente, com o papel e a disponibilidade dos recursos humanos para a minimização dos problemas que afetam a sua interação operacional com a instituição. Por exemplo, no que concerne o horário e funcionamento da biblioteca das quatro IES estudadas, as perceções dos estudantes são bastante mais positivas do que as manifestadas relativamente ao funcionamento dos serviços académicos/secretaria,

evidenciando-se que o número de colaboradores que asseguram o funcionamento deste serviço é o adequado.

Na biblioteca temos dois funcionários principais, um deles é muito simpático. Acho que **são suficientes**, porque também é dada, no início do 1.º ano, uma pequena introdução à biblioteca, como procurar, portanto, aquilo é muito independente, os alunos procuram, e qualquer dúvida, recorremos aos dois funcionários e eles ajudam-nos. [...] a nível geral funciona muito, muito bem (uc_l_sp_m).

Um outro aspeto valorizado pelos estudantes consiste na capacidade de resposta dos diferentes serviços. Alguns entrevistados realçam aspetos que consideram como fontes de constrangimento às suas interações funcionais, tais como a incapacidade de determinados serviços para lidarem com uma *grande afluência de estudantes* e para ajustarem as condições físicas existentes à procura. Esta desadequação redundava, muitas vezes, em insatisfação com o funcionamento dos serviços.

A cantina funciona bem, mas é muito **pouco espaço**; para a faculdade que é, acho o espaço mínimo, e a fila vem até cá fora e, às vezes, está **chuva e estamos ali a apanhar frio**, acho que a cantina foi muito mal projetada. São milhares de alunos aqui, se for contar o número de cadeiras... se calhar, tinha mais pessoas a ir à cantina se não fosse a **fila** (uc_m_hp_m).

Outros exemplos da perceção da desadequada capacidade de resposta às necessidades dos estudantes passam, por exemplo, pela reduzida oferta de serviços de reprografia, os quais são percebidos como sendo escassos: “*não temos onde tirar fotocópias na própria faculdade, há algum défice a esse nível*” (uc_m_hp_f).

8.2. Componente de orientação espacial no *campus*

O primeiro contacto físico com uma nova realidade é, quase sempre, um fator potenciador de tensão e *stress* e pode constituir uma experiência marcante. Quando se trata do contacto com uma realidade desconhecida, profundamente distante daquela que se conhecia e na qual se cresceu física e intelectualmente, a sensação de desnorte pode assumir proporções preocupantes e pode, em casos extremos, conduzir ao abandono da instituição (Astin, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Attinasi, 1989; Berger & Milem, 2000). Com efeito, a experiência funcional dos estudantes, que se refere a tudo aquilo de

que o estudante necessita para se tornar um ator da comunidade académica, inclui, entre diversos outros aspetos, a aprendizagem das regras e dos regulamentos da IES, as regras burocráticas da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus* (Berger & Milem, 2000).

8.2.1. A orientação no interior do *campus*

Com base na literatura (cf. Berger & Milem, 2000) orientada para a problemática da orientação e integração espacial dos estudantes no *campus*, elegeu-se, como uma categoria de análise, a forma como estes, ao contactarem com uma nova realidade, em muitos casos, completamente desconhecida, foram capazes de se orientar no *campus*, especificamente em termos físicos.

As perceções dos estudantes relativamente ao grau de facilidade/dificuldade em se orientarem no *campus*, aquando do seu primeiro contacto com esta nova realidade, dividem-se entre a *facilidade* e a *sensação de se estar perdido*. Efetivamente, para alguns dos estudantes, foi relativamente fácil orientarem-se no novo espaço, porque sentiram que este estava convenientemente organizado.

Para quem entra a primeira vez, neste momento, acho que **é muito fácil** (ipp_m_sa_m).

Mesmo em termos de orientação **não tive dificuldades**, ou ia com colegas ou encontrava os sítios sozinho (uc_l_ha_m).

Outros estudantes valorizam o *suporte* dos pares e das estruturas institucionais mais formalizadas, ou dos próprios funcionários, no apoio à compreensão das dinâmicas funcionais da IES.

Ao início, quando cheguei, tinha dificuldade em andar por aqui, orientar-me porque isto é um bocado grande, mas depois de conhecer já está fácil e estou satisfeito de estar aqui. Ao princípio, eu olhava para o meu horário, olhava para as salas e **ia perguntando aos meus colegas** antes de ter a aula no dia seguinte, “para onde é que vou, como é?” e, mesmo assim, se houvesse um dia em que eu não tivesse a certeza, **ia ter com um segurança ou um empregado qualquer**, perguntava indicações, e sempre se disponibilizaram para me ajudar, e até alunos, também. O que custa é o princípio, depois as coisas vão “rolando” (un_l_sp_m).

[...] não senti qualquer dificuldade em orientar-me aqui, até porque os **colegas, depois, também vão dizendo** onde ficam as coisas, eu perguntava, caso precisasse, e eles respondiam (ipg_l_sa_m).

As dificuldades são, para estes estudantes, sentidas apenas num *momento inicial*, e rapidamente superadas.

[...] foi ao nível do desenrasque, nós não sabíamos e perguntávamos sempre a quem era mais velho. Mas não tive muitas dificuldades; no início a faculdade parece um labirinto, mas **depois foi fácil** (uc_m_hp_m).

No entanto, às percepções positivas que alguns estudantes possuem do seu primeiro contacto com a realidade do ensino superior opõem-se as daqueles que sentiram uma certa desorientação na transição entre o ensino secundário e o superior. Como contribuindo para esta sensação de desnorte, os estudantes referem fatores ligados à *grande dimensão da instituição*, à *profunda diferença* relativamente à realidade institucional do ensino secundário, como único padrão comparativo de socialização académica, e à estranheza relativamente a uma realidade em que *tudo parece igual*, da qual os elementos distintivos parecem estar ausentes. A utilização do adjetivo *perdido* para representar o sentimento de inserção numa nova realidade académica e social, é, de facto, recorrente nas narrativas dos estudantes.

Se não tivesse cá os meus amigos ia sentir-me **perdida** ou ia perguntar aos seguranças, mas ia-me sentir completamente perdida, **isto é enorme**, se não tivesse alguém que me ajudasse sentir-me-ia perdida, sem dúvida, isto é enorme e parece tudo igual (un_l_sa_f).

Quando cheguei senti-me **perdida** porque é **muito maior do que o secundário** e não tive ajuda de saber onde eram as salas (ipg_l_sa_f).

Mais uma vez, para superarem estes obstáculos, os estudantes referem recorrer ao *apoio de colegas e funcionários* e, adicionalmente, afirmam que a *praxe* desempenhou um papel preponderante nesta familiarização com o novo ambiente académico. De notar que são, sobretudo, os estudantes que se encontram a frequentar uma universidade ou um instituto politécnico de grande dimensão aqueles que mais reportaram sentir estas dificuldades iniciais em termos de orientação espacial. Por outro lado, todos os estudantes que sublinham terem experienciado este choque inicial são, naturalmente, os que se encontram a frequentar o 1.º ciclo de estudos. Este resultado é facilmente compreensível,

dado que os estudantes do 2.^o ciclo – incluindo aqueles que mudaram de instituição – possuíam, já, experiências anteriores de apreensão e inserção no espaço acadêmico, as quais lhes asseguraram uma transição natural para os novos espaços.

8.3. Componente de ambiente institucional

As percepções que os estudantes constroem sobre a sua inserção no ambiente institucional – composto pelo ambiente acadêmico e social – está amplamente identificada na literatura e nos diversos modelos teóricos de integração institucional e acadêmica dos estudantes. Estes modelos enfatizam a ideia de que o ambiente institucional desempenha um papel relevante na adaptação e satisfação dos estudantes a um ambiente institucional novo, bem como na extensão e no seu tipo de envolvimento nas atividades acadêmicas e sociais (Bean, 1980; Astin, 1985; Berger & Milem, 2000; Kahu, 2013; Tinto & Pusser, 2006). Com efeito, quanto mais positiva for a percepção dos estudantes relativamente ao ambiente organizacional, maior será a probabilidade de estes se envolverem e participarem nas diversas atividades acadêmicas e sociais promovidas e disponibilizadas pela IES e, ao mesmo tempo, de permanecerem na mesma. Esta percepção é, sobretudo, preponderante no ano de entrada, pois é neste ano que um maior número de estudantes, na ausência dessa integração, opta por abandonar a IES (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Em suma, estudos anteriores fornecem evidências consistentes da elevada importância atribuída à integração do estudante no ambiente institucional e à sua influência no desempenho e sucesso do estudante, uma vez que, quanto melhor for esta integração, maior é a probabilidade de o estudante permanecer no curso e na instituição (Swail *et al.*, 2003).

A análise dos dados do presente estudo permite a divisão das representações dos atores institucionais inquiridos, relativamente ao ambiente institucional, em dois grandes grupos: (1) a dimensão humana do ambiente institucional; e (2) a dimensão física do ambiente institucional. A primeira das duas dimensões assume, claramente, um maior protagonismo, já que os estudantes, quando questionados sobre o ambiente institucional em termos latos, referem com muito maior incidência a sua dimensão humana.

8.3.1. Dimensão humana do ambiente institucional

Relativamente ao ambiente institucional percebido, os estudantes entrevistados no âmbito do presente estudo assumem-no, na sua grande maioria, de uma forma *muito positiva*. Os estudantes descrevem o ambiente percebido, em termos das interações humanas, como sendo *bom, amigável, agradável, acolhedor, amistoso, sociável e tranquilo*.

Eu gostei muito de cá andar [...] na licenciatura, **gostei do ambiente**, gostei da universidade, gostei dos colegas, da zona, dos funcionários, as pessoas são abertas, simpáticas [...] nem sequer considereei outra opção [...] a opção era só esta, queria continuar aqui; gostei da experiência, tive que repetir (uc_m_sa_f).

É interessante verificar que os estudantes em regime pós-laboral possuem a percepção de que o ambiente institucional é distinto, neste regime, comparativamente com o regime diurno de frequência do ensino superior. Com efeito, o ambiente da instituição é percecionado pelos estudantes de cursos noturnos como sendo de total cooperação e entreaajuda, por via, sobretudo, do menor número de estudantes que frequentam este regime.

Sim, existe um bom ambiente para se estudar e para se estar. Eu costumo brincar com isto, porque **à noite é sempre tudo diferente**. Sou um aluno academicamente ativo, ou seja, fui às praxes, apesar de trabalhar, consegui conciliar tudo, fui às praxes e, mesmo na parte das praxes, que é quando se vive o espírito académico mesmo, a meu ver, é onde se nota mais a diferença entre o dia e a noite, ou seja, de dia, como é um grande número de pessoas, existem os cursos, à noite é a união total, vão poucos e, então, unem toda a gente, e esse espírito é totalmente diferente, há união, as pessoas entreajudam-se (ipp_l_ha_m).

Alguns dos estudantes inquiridos referem, mesmo, que a sua instituição é quase como que uma *segunda casa*, onde se sentem confortáveis, e a dimensão humana da instituição é percebida como constituindo uma *família*, num contexto propiciador de contactos com novas realidades, pessoas e culturas.

É um ambiente saudável, é agradável. [...] A nível de ambiente, considero que tem sido **bastante positivo** o facto de poder **conhecer diferentes realidades**, diferentes pessoas, e acho que toda a gente está, também, motivada para essa **partilha de experiências**. Mas, como qualquer instituição, ou como qualquer ordem social,

organização social, feita por pessoas, é óbvio que tem sempre as suas lacunas ou aquelas coisas que nós consideramos que estão menos bem, mas que são perfeitamente normais (ipg_m_sp_m).

É um bom ambiente. Acho que se encontra de tudo, há muitos estrangeiros, o que é bom para ter **contacto com outras culturas**. Aqui anda-se à vontade, estamos todos juntos e todos bem, é uma **pequena grande família** e onde ninguém se chateia (un_l_ha_m).

Estes estudantes elegem, então, as *relações humanas* – com pares, docentes e funcionários – que se estabelecem e fomentam no seio da instituição, como a principal fonte para a qualidade percebida do ambiente institucional. Utilizam termos e expressões como “as pessoas são ótimas” (uc_l_ha_f), “união entre os estudantes” (un_l_sa_f), “sentimento de grupo” (un_l_sa_f), “universidade muito unida” (un_l_sa_f) e “proximidade e empatia” (un_m_sp_f) para caraterizarem as relações humanas que tornam a instituição que frequentam um local que possui um ambiente positivo.

É um ambiente muito bom, sinto isso mesmo entre nós, estudantes, quer o conjunto, em grupo, numa sala de aula, quer cá fora, falo do meu curso e do que vejo dos outros cursos, porque fiz muitas amizades, acho que **há muito essa união**, e nota-se muito quando saímos todos à noite, por exemplo; é uma universidade muito unida, talvez por serem os cursos todos agregados numa só universidade, os vários cursos conhecem-se entre si há muito essa **união entre os estudantes e mesmo com os professores**. Claro que os professores são todos diferentes uns dos outros, mas nota-se essa **proximidade**, acho que há essa **empatia**, e entre funcionários e alunos é exatamente a mesma coisa, os funcionários do bar, da cantina, acho que são todos muito simpáticos e **constroem-se boas relações** (un_m_sp_f).

Ainda no âmbito das relações humanas, emergem perceções de que o ambiente, embora categorizado como positivo, é percebido, também, como possuindo *algumas falhas*, as quais são atribuídas ao facto de o sistema ser constituído por pessoas e pelas relações por si estabelecidas e, logo, passível de apresentar imperfeições.

Acho que esta instituição é super acolhedora, uma instituição super jovem, só tem **algumas falhas**, mas isso é em todo o lado, porque acho que **lidar com pessoas nem sempre é fácil** e, às vezes, isso provoca conflito de interesses, o que é normal. Eu acho que é fácil gerir máquinas, há um erro, corrige-se, mas com pessoas não, as pessoas são moldáveis, agora pensam uma coisa e daqui a bocado pensam outra.

Em termos gerais, acho que a instituição é excecional. Gosto muito, em termos de recetividade é excecional, toda a gente gosta de ajudar toda a gente (ipp_l_sa_f).

Esta representação positiva do ambiente institucional é corroborada por parte dos líderes institucionais entrevistados, que referem que o ambiente que se vive nas suas instituições é, de um modo geral, bom, o que fica, muito frequentemente, a dever-se à ação dos diretores de curso, que assumem o papel de mediadores na comunicação estabelecida entre os estudantes e o corpo docente.

Penso que **o ambiente é bom**, depende de escola para escola as relações que se estabelecem, e é muito **através dos diretores de curso**, que gerem, também, essas relações entre os estudantes e com os docentes. Com os serviços, penso que, em termos gerais, o ambiente é bom; agora, com a questão da secretaria eletrónica, as coisas deverão ser feitas mais rapidamente; a oferta cria sempre procura. É evidente que há problemas, muitos relacionados com a morosidade dos processos, mas isso é comum a todas as universidades. Os SAS [Serviços de Ação Social] têm uma estrutura muito própria, em que os estudantes lidam muito diretamente com os SAS, que gerem tudo, as bolsas, as residências, desporto, alimentação, bares... (un_pe).

Estas dinâmicas positivas são, do ponto de vista de alguns líderes, despoletadas, em grande medida, pelas associações académicas. Os grupos e eventos de índole cultural, académica ou desportiva, promovidos ou apoiados por estas associações, constituem, segundo estes atores institucionais, oportunidades privilegiadas para que os estudantes se envolvam na vida da academia.

Eu acho que a vida social da instituição passa muito pela dinâmica da AE. Eles têm muita vontade, principalmente os mais novos, os que entram agora para aqui querem todos pertencer à AE, todos ao coro, todos à tuna masculina, tuna feminina, e fazem festas para angariar fundos [...] a vida social deles passa muito pelas festas, andam sempre em festas, sempre coordenadas pela AE, que tem, aqui, **um papel muito importante, um papel aglutinador**. Depois, as tunas também e o coro são as grandes festas deles. Eu também vou às festas e, nesse aspeto, acho que a instituição, apesar de ser pequena, quer ter uma certa noção de tradição, mas o próprio termo tradição, que vem do latim *traditio*, que é entrega, só se nota a entrega ao longo do tempo, e não temos, ainda, anos para provar a nossa tradição. Aqui há muitas festas e, socialmente, acho que passa muito pela AE (ipp_pe).

Este mesmo líder enfatiza, igualmente, a importância dos comportamentos de solidariedade, perceptíveis entre os estudantes da academia, os quais se mobilizam em torno de causas humanitárias, nomeadamente na ajuda às pessoas mais carenciadas, quer se trate de pares, quer da sociedade mais ampla. Da mesma forma, sublinha-se o apoio e monitorização, por parte da instituição, do percurso de estudantes estrangeiros, que vêm fazer uma parte ou a totalidade da sua formação na instituição, no sentido de que estes não se sintam desacompanhados e possam perceber o ambiente institucional e as pessoas que dele fazem parte como acolhedores e receptivos ao seu bem-estar.

Também passa por um aspeto que está a crescer aqui, que é o aspeto solidário; há vários movimentos solidários, ou de solidariedade, em recolha de alimentos, recolha de sangue, recolha de roupas, procura, juntamente com os estudantes novos, de alojamento, fazer viagens, por exemplo, fizeram uma viagem ao Quênia, ou seja, há, também, uma grande preocupação com o bem-estar dos estudantes. Por outro lado, os estudantes que são de fora, nomeadamente dos PALOPs [Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa], são acarinhados e seguem-se de perto, nomeadamente eu tenho o dossiê de vários estudantes e vou acompanhando, juntamente com os SAS, para ver se eles, efetivamente, conseguem chegar a bom porto, que é o objetivo deles, para, depois, levarem essa especialização (ipp_pe).

No entanto, é, também, sublinhada, por alguns destes líderes, a existência de uma pressão permanente sobre os estudantes para que estes cumpram, sob a forma de resultados académicos positivos, a sua função enquanto estudantes. Tal, aliado a algumas falhas ao nível da competência de gestão da sua agenda, pode conduzir a uma participação menos ativa, frequente e regular na vida da instituição, e traduzir-se num estado de relativa insatisfação em relação ao ambiente institucional, que percebem como altamente exigente.

Os estudantes, agora, desde o primeiro dia que é uma **pressão**, com as avaliações contínuas, os trabalhos, etc., é mesmo uma profissão, é muito, muito absorvente, as pessoas não podem deslizar muito. Agora, se calhar, **não sabem é gerir a sua agenda**. Por um lado, há a questão da ocupação, que é forte, agora, nos cursos, mas se o estudante não sabe gerir bem a sua agenda, depois não tem muito mais tempo para respirar, e isso pode criar algum estado de insatisfação (uc_pe).

Como outras fontes de tensão no ambiente institucional, menciona-se, ainda, a existência de competitividade acrescida entre os estudantes, lacunas ao nível da criação de estímulos dentro e fora das salas de aula e alguns excessos cometidos no contexto da realização de praxes académicas.

8.3.2. Dimensão física do ambiente institucional

Para alguns dos estudantes inquiridos, a forma positiva como estes percebem o ambiente da instituição está relacionada com o seu tamanho, em termos de estrutura física e de número de estudantes que dela fazem parte. Com efeito, o ambiente tende a ser percebido como mais agradável e acolhedor em instituições de pequena dimensão.

Quanto ao ambiente em si, a perceção é que é **muito bom**, sinceramente, também **devido à dimensão** daquilo (ipg_l_sp_f)

Em ambiente, a faculdade é **muito boa**, é **fantástica porque é pequena**, toda a gente se conhece, aqui há um bom envolvimento com toda a estrutura da faculdade, não só professores e alunos mas também os funcionários [...] Eu não tenho razão de queixa, acho que é um ambiente muito bom, as pessoas aqui são acessíveis (uc_m_sa_m).

O oposto também se verifica, pois, numa instituição com um número elevado de estudantes, torna-se mais difícil o estabelecimento de relações próximas.

Dado o **tamanho** e a **dimensão**, porque tem muitos estudantes, cerca de 7.000, **não é um ambiente muito familiar**, onde se conheça toda a gente, nem o espírito que se partilha entre estudantes é desse género (uc_m_ha_f).

Por outro lado, os resultados sugerem que, para a representação dos estudantes sobre a qualidade do ambiente institucional, contribui, também, a sua relação com as condições físicas e recursos colocados à sua disposição pela IES, e dos quais podem fruir, através da realização de atividades de carácter académico/curricular ou de envolvimento em atividades de natureza social/lúdica. Como é enfatizado por um estudante, a propósito da sua instituição, existe “*um bom ambiente para se estudar e para se estar*” (ipp_l_ha_m).

O ambiente desta instituição não era o que mais me preocupava, mas foi **bastante agradável**, e nunca tive grandes problemas, até a **aceder a recursos** que, eventualmente, precisasse, portanto, foi tudo pacífico (ipg_m_sp_m).

Os estudantes sublinham, igualmente, a sua satisfação com os espaços físicos da sua instituição e com as pessoas que dela fazem parte. Salientam que este “estado psicológico” desempenha um papel relevante na sua motivação para frequentar a IES e

para aí passar muito do seu tempo. Com efeito, afirma-se: “*Sempre gostei do ambiente da universidade, gosto do espaço da universidade, é agradável, gostei dos edifícios, das pessoas, gostei de tudo*” (uc_m_sa_f).

8.4. Componente de relação/interação com o pessoal não docente

Dos diversos tipos de relações que os estudantes do ensino superior estabelecem no espaço institucional, as relações/interação com os funcionários que compõem o corpo do pessoal não docente das IES inscrevem-se, no âmbito do presente estudo, em linha com a literatura (Bean, 1980; Terenzini & Reason, 2010), na experiência funcional dos estudantes. De um modo geral, os estudantes referem que as relações que estabelecem com os funcionários da sua instituição são caracterizadas pela cordialidade e representam-nas de um modo bastante positivo.

A análise dos dados evidenciou diferentes níveis de intensidade relacional, sendo que uma maior proximidade, que, por seu lado, propicia – de acordo com as representações dos estudantes – um ambiente mais acolhedor, contribui para uma experiência funcional mais satisfatória. Foi possível constatar que estes diferentes níveis de intensidade decorrem, predominantemente, do tipo de serviço com o qual os estudantes têm de interagir. Como é expectável, sendo uma IES um sistema composto e complexo em termos de recursos humanos, existem serviços com os quais os estudantes desenvolvem um contacto mais próximo e frequente e, logo, constroem representações mais expressivas e fundamentadas em contacto, por vezes, diário com os atores que asseguram o funcionamento desses serviços.

Assim, os dados do estudo revelam que os estudantes estabelecem, nas interações com o pessoal não-docente, dois níveis distintos: o *nível afetivo* e o *nível funcional*.

8.4.1. Nível afetivo das interações

Alguns dos estudantes entrevistados caracterizam as relações com os funcionários da instituição que frequentam como sendo muito boas ou, mesmo, excelentes, posicionando-as a um nível afetivo. De facto, estes atores qualificam as pessoas com as quais têm de interagir quando acedem aos diversos serviços como sendo *muito simpáticas, acessíveis, exemplares, disponíveis, educadas, atenciosos*. Este comportamento reflete-

se no funcionamento dos serviços e no atendimento ao público, que caracterizam como sendo *impecável*. Esta avaliação resulta numa percepção positiva acerca da interação, que redundava num sentimento de confiança, acessibilidade aos recursos e percepção de uma maior facilidade de relacionamento com a IES.

Acho que a relação é **muito boa**. Por exemplo, os porteiros são diversos, **super simpáticos**, entra-se aqui e é logo outra disposição. Os serviços académicos, embora não tenham uma grande fama, para mim, sempre foram **impecáveis** e ajudam-me no que puderem e são **muito simpáticos**, não ouço isso por parte de outras pessoas, mas a minha experiência é **super positiva**. Aqui no bar são **super simpáticos**, e mesmo as empregadas de limpeza são **super atenciosas** (uc_l_sp_f).

No bar, por exemplo, os empregados chegavam a um ponto em que já **sabiam os nossos nomes** e já havia aquela **convivência**, muita **informalidade**, eram muito **queridos**, sempre gostei muito. Os da cantina também. Agora, neste momento, já estou a lidar com outros funcionários, mas de forma geral acho que são todos **simpáticos** (un_m_sp_f).

Emergem, como especialmente bem avaliados, por parte dos estudantes entrevistados, os serviços de bares, cantinas, reprografias e pessoal de apoio às unidades orgânicas, com quem os estudantes têm uma relação de grande proximidade, e a qual justificam com o facto de se tratarem de serviços mais informais e mais regularmente utilizados por si.

8.4.2. Nível funcional das interações

Como anteriormente referido, o tipo de serviço influencia o nível de interação que se estabelece entre os funcionários e o público. Alguns estudantes justificam que a natureza do próprio serviço, nomeadamente aqueles que envolvem processos administrativos e burocráticos, faz com estes tendam a ser “pesados” e a provocar um maior afastamento e uma maior formalidade entre os atores, ausente noutros serviços mais informais, como bares e cantinas, por exemplo. Assume, aqui, um papel relevante a relação que se estabelece com um serviço em particular: os serviços académicos, perspectivados por vários estudantes como sendo o serviço mais problemático em termos de estabelecimento de relações. Apesar de se considerar que, também neste serviço, existem interações de proximidade, a percepção mais geral é a de que, dada a natureza do serviço prestado, alguns funcionários têm uma postura mais distanciada do que outros. Em relação

a uma das IES participantes no estudo, afirma-se que “*o atendimento varia muito de pessoa para pessoa*” (uc_m_hp_f), verificando-se, desta forma, uma diferenciação no atendimento aos estudantes por parte dos funcionários.

Falando pelos serviços que eu mais utilizo, posso começar pelos serviços acadêmicos. Nos serviços acadêmicos, **existem os opostos**, têm a pessoa que está mais que **farta** de estar ali a desempenhar aquela função e que precisava mesmo de apanhar outros ares, e têm o outro lado, que é uma pessoa do mais **eficaz e eficiente** e simpática que eu apanhei aqui na universidade. Às vezes, é preciso um documento, ela liga, **trata-nos pelo nome**, não é pelo número, e dá-nos conselhos e dicas de como podemos resolver aquilo da melhor forma sem passar o *stress* para cima. Acho fantástica a forma como ela trata as pessoas (un_l_sa_m).

Para além da tipologia do serviço, que pode conduzir à existência de funcionários menos abertos à interação com os estudantes, também a própria tipologia de estudante influencia, na sua perspetiva, a qualidade esta interação. Com efeito, alguns entrevistados percebem que os estudantes do 1.º ciclo recebem um tratamento desigual em relação aos seus colegas dos 2.º e 3.º ciclos, ou seja, um estudante do 1.º ciclo é visto como um “caloiro” na cadeia formativa, e não é merecedor do mesmo tratamento e atenção que são concedidos aos seus colegas mais avançados em termos de formação académica.

O atendimento **varia muito de pessoa para pessoa**, mas também varia em relação a um **estudante de licenciatura** para um **estudante de mestrado**, porque quando somos da licenciatura, parece que nos atendem de uma maneira assim mais... “bem, este é um aluno de licenciatura, portanto, espera”; quando passamos para os serviços de pós-graduação, temos outro atendimento, sinto isso. Acho que **não é muito democrático**, mas sente-se isso. No resto dos serviços, os funcionários são competentes, simpáticos, em termos de cantina, bar (uc_m_hp_f).

Em todo o caso, os estudantes mostram-se, de uma maneira geral, satisfeitos com as relações que estabelecem com o pessoal não-docente dos diversos serviços, destacando o envolvimento destes com a função que desempenham, a sua disponibilidade em apoiarem os estudantes e em satisfazerem as suas necessidades, a competência com que o fazem e a atenção e educação que demonstram no trato com os estudantes.

Também tenho que falar na biblioteca, porque são **super atenciosos**, ajudam-nos a procurar os livros, se nós dissermos quais são os livros eles vêm connosco, mostram-se logo **disponíveis** (uc_l_sp_f).

Os serviços académicos funcionam muito bem aqui [...] as pessoas são muito, **muito boas** nos serviços académicos, é muito rápido, **bem-educadas**, mostram tudo o que têm para mostrar, **não ocultam informações**, é **excelente**. Quanto aos restantes serviços também estou satisfeita, é tudo **espetacular**, bem como nos serviços de pós-graduações, são todos espetaculares (uc_m_sa_f).

Estas percepções redundam, assim, em sentimentos de bem-estar por parte dos estudantes, quando estes se referem aos funcionários da sua instituição, afirmando que *“funciona tudo bem, gosto muito dos funcionários daqui, sempre gostei”* (un_m_sp_f).

Não obstante a maioria dos estudantes inquiridos exteriorizar uma representação positiva das interações estabelecidas com o pessoal não-docente, os dados recolhidos permitem identificar, também, a existência de representações menos positivas destas dinâmicas relacionais. Na verdade, alguns dos estudantes percecionam as relações que se estabelecem com os funcionários dos serviços, em geral, como sendo caracterizadas pela ausência de proximidade. Tal ocorre, principalmente, por duas ordens de razão: (i) o recurso aos vários serviços não ocorre com muita frequência e, por isso, não chega a estabelecer-se uma relação próxima com os funcionários, porque as interações são menos frequentes; ou, (ii) no caso de IES de grande dimensão, o número de estudantes que recorrem aos diversos serviços é tão elevado que não permite a criação, por parte dos funcionários, de qualquer tipo de laços com os estudantes que utilizam esses serviços. Faz-se, uma vez mais, a ressalva relativamente às relações com os funcionários de bares e cantinas, com quem os estudantes mantêm uma relação mais próxima.

Por acaso **nunca tive relações muito próximas** com os funcionários. Posso dizer-lhe que tive relações de maior proximidade com quem geria os três bares e com o anterior e o atual chefe de segurança, mas até com os outros, com os quais **não existe uma relação** propriamente dita, nunca houve problemas. É uma relação de cordialidade e de respeito mútuo, essencialmente (ipg_m_sp_m).

Onde temos mais contactos é nas cantinas e nos bares, acabamos por conhecer as pessoas, aí temos um contacto mais pessoal com as pessoas à medida que vamos usufruindo dos serviços da faculdade, mas com os serviços administrativos acaba por ser uma relação um bocadinho mais... evidentemente que nos atendem e fazem o seu serviço a 100%, mas, em termos de relações pessoais, acaba por ser **um bocadinho menor** por naturalidade, porque acabamos por **ver menos e por interagir menos** com essas pessoas (uc_l_hp_m).

Em todo o caso, mesmo nas situações em que a relação entre os funcionários e os estudantes é percebida por estes como sendo de menor proximidade, admitem que esta acaba por ser positiva e pautada pela cordialidade. Embora reconhecendo que *“não existe uma grande proximidade, porque eles veem e correm muitos alunos ao longo dos anos”* (uc_m_ha_m), afirmam que os colaboradores *“são agradáveis no trato, são acessíveis, alguns, uns mais, outros menos, mas, em média, é uma relação agradável e de partilha, e de sabermos que, se houver necessidade, existe ali um recurso que podemos tentar aproveitar e utilizar”* (uc_m_ha_m). Tal indicia que, de um modo geral, os estudantes depositam confiança nos colaboradores dos diferentes serviços para a resolução dos seus problemas.

8.5. Síntese do capítulo

Os processos e procedimentos burocráticos são, de uma forma geral, percebidos pelos estudantes entrevistados como dificultando a sua experiência funcional. Existe a percepção, de facto, de que esta dimensão de apoio ao estudante, por ser incontornável, deverá ser reequacionada. Em todo o caso, são muito poucos os estudantes que se assumem frontalmente contra a carga burocrática existente nas suas instituições. Percecionam, especificamente, a complexidade dos serviços académicos/secretaria, onde os processos são demorados e dificultados por alguns dos elementos do corpo não docente das IES.

Relativamente à capacidade de orientação espacial dos estudantes no *campus*, os resultados permitem concluir pela existência de duas tipologias: por um lado, existem estudantes que, tendo encontrado algumas dificuldades iniciais, rapidamente as superaram, através da ajuda de pares e de funcionários. A estranheza da sua nova “casa” não perdurou mais que alguns dias ou, em alguns casos, mais que umas horas. Por outro lado, foi possível identificar que alguns estudantes interiorizaram uma sensação de desnorte, por se sentirem completamente perdidos, o que marcou as suas primeiras impressões relativamente à IES. Para este grupo de estudantes, foi, também, fundamental a ajuda dos pares e funcionários da instituição, bem como a experiência da praxe, na superação destas barreiras iniciais.

De uma forma geral, os estudantes entrevistados percebem o ambiente que se vive na sua instituição como sendo positivo, acolhedor e potenciador do estabelecimento de

relações e de partilha de experiências. A dimensão física da instituição desempenha um papel preponderante na percepção dos estudantes acerca do ambiente institucional que a caracteriza. Esta variável influencia as percepções dos estudantes, porquanto aqueles que frequentam IES de pequena dimensão percebem o ambiente como sendo acolhedor, agradável e quase familiar, ao contrário dos que frequentam IES de grande dimensão, que tendem a perspetivar um ambiente mais distante entre os atores.

São, exatamente, as relações humanas aquilo que, de acordo com as percepções de alguns dos estudantes inquiridos, é identificado como mais positivo em termos do ambiente institucional. As boas relações que se estabelecem entre todos os atores que fazem parte da comunidade académica são, para alguns dos estudantes, o fator que contribui, em maior medida, para o ambiente institucional positivo da sua instituição. Em suma, ainda que alguns estudantes mencionem que, tratando-se de um sistema social composto, portanto, por pessoas, e, deste modo, passível de algumas falhas ao nível do relacionamento humano, de um modo geral, os estudantes inquiridos mostram-se bastante satisfeitos com o ambiente institucional.

CAPÍTULO 9

SUCESSO ACADÉMICO – AS REPRESENTAÇÕES DOS ATORES INSTITUCIONAIS

Nota Introdutória

A revisão da literatura sobre a temática do sucesso dos estudantes do ensino superior, apresentada em outro local do presente trabalho (Cf. Capítulo 2), demonstra que este conceito configura um processo de elevada complexidade, apresentando-se a sua definição difícil e não consensual.

Os elementos mais usualmente incorporados na definição do conceito de sucesso são indicadores quantificáveis de realização por parte do estudante, isto é, as taxas de matrícula no ensino superior, as notas ou classificações, a persistência na transição do 1.º para o 2.º ano, o número de anos despendidos pelos estudantes para completarem o seu curso e, finalmente, a obtenção do grau académico (Kuh *et al.*, 2006). No entanto, a aferição do grau de sucesso, tendo por base, somente, indicadores quantificáveis, pode excluir importantes aspetos qualitativos da vida do estudante. Entre estes aspetos figuram o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural (Cheng, 2001), numa perspetiva holística do sucesso académico. Com efeito, existe um conjunto alargado de outros indicadores, de natureza qualitativa, e mais subjetiva, que pode sustentar a questão de saber se um estudante obteve, ou não, sucesso no ensino superior (Baldwin *et al.*, 2011; Hovdhaugen *et al.*, 2015; York *et al.*, 2015). Novas dimensões do sucesso dos estudantes têm, também, sido objeto de reflexão nos últimos anos, destacando-se as questões relacionadas com o respeito pelas diferenças humanas, o compromisso com os valores democráticos, a capacidade de trabalhar e interagir com pessoas de diferentes origens, culturas e modos de vida e um sentido apurado de identidade (Kuh *et al.*, 2006).

Deste modo, o sucesso académico, entendido de uma forma abrangente, pode ser perspetivado como a apropriação, por parte do estudante, de um conjunto de competências e comportamentos cognitivos, culturais e sociais que estruturam o seu desenvolvimento integral. De entre estes, destacam-se, desde logo, o desenvolvimento de competências ligadas ao desempenho académico nas aprendizagens. Para além disso, surgem, igualmente, o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas e gratificantes, o desenvolvimento da identidade, bem como da autonomia em direção à independência, o desenvolvimento de um projeto vocacional e a definição de um estilo de vida próprio, e de uma filosofia integrada de vida (Almeida & Ferreira, 1999).

É possível, assim, afirmar-se que o sucesso académico é um conceito abrangente, que envolve o empenho do estudante em obter classificações que lhe permitam transitar de ano e, no final do seu percurso, graduar-se. Contudo, para além dos indicadores

quantitativos e objetivos, o sucesso académico implica um sentimento de cumprimento e realização de objetivos pessoais e/ou coletivos importantes, ou seja, envolve o estudante como um todo e vai para além do sucesso cognitivo ou académico *per se* (Hunter, 2006).

Tendo em conta o que a literatura advoga como constituindo a definição de sucesso dos estudantes do ensino superior, constituiu um dos propósitos do presente estudo perceber de que forma os diferentes atores institucionais, desde logo, os estudantes, mas, também, os líderes institucionais, representam e definem, eles próprios, o sucesso de um estudante deste nível de ensino. Esta parte do trabalho analisa estas perceções e representações do ponto de vista dos estudantes entrevistados e, também, da perspetiva dos restantes atores institucionais com algum tipo de papel na tomada de decisão institucional. O sucesso é, aqui, descrito, através da sua medida objetiva, consubstanciada nos resultados mensuráveis obtidos pelos estudantes, mas incluindo, além disso, as representações subjetivas de sucesso.

É de notar que, enquanto, para os estudantes, o sucesso é, maioritariamente, interpretado e avaliado na conexão entre formação académica e inserção no mercado de trabalho (após a conclusão dos cursos), os líderes institucionais enfatizam uma noção de sucesso atingido durante o próprio percurso estudantil (Apêndice 9F).

9.1. Medidas objetivas de sucesso

9.1.1. Classificações e conclusão do ciclo de estudos

As classificações obtidas pelos estudantes nas UCs e na média de final de curso poderão ser encaradas como uma medida tangível do sucesso alcançado. Com efeito, alguns estudantes consideram que uma classificação elevada, no final do percurso no ensino superior, é sinónimo de sucesso académico.

Para já, **é ter as notas elevadas**, para mim é o principal (ipg_l_sa_m).

Se um estudante chega ao fim do curso com uma **boa nota**, teve sucesso porque teve **mérito curricular** (uc_m_hp_m).

No entanto, como se torna patente nos pontos seguintes desta análise, para um grande número de estudantes inquiridos, as classificações não constituem a dimensão

fundamental para avaliar o sucesso. Para além de uma classificação elevada, fazem, também, parte da sua representação de sucesso outras dimensões, tais como a aquisição de competências ligadas à capacidade de trabalhar em grupo e de lidar com diferentes personalidades. Na verdade, os estudantes percebem essas dimensões como centrais no seu desempenho profissional futuro.

Eu acho que uma pessoa tem de terminar sempre, por um lado, com uma **boa média**, porque isso é o que o diretor de uma empresa quer saber, claro que **vai ser um ponto-chave**, mas já me disseram, por exemplo, que, muitas vezes, o diretor de uma empresa vai escolher e, por exemplo, vai ter um aluno com média de 15 e um aluno com média de 17, se o aluno com média de 15 for desportista, poderão escolhê-lo por causa da gestão do tempo, que é uma competência importante no mundo do trabalho, e esse tipo de coisas é muito importante (uc_l_ha_f).

A classificação obtida por um estudante e o número de anos que ele despendeu para concluir a sua formação são referidos pelos líderes institucionais inquiridos como sendo um indicador “*necessário mas não suficiente para se considerar que o estudante concluiu com sucesso o ensino superior*” (ipg_pe).

Com efeito, nenhum dos líderes institucionais assume a classificação que um estudante do ensino superior obtém ao longo e no final do seu curso como a referência para a aferição do seu sucesso. Este constitui, apenas um indicador: “*estou totalmente em desacordo que se considere que a taxa de sucesso é a taxa de aproveitamento e que essa seja a medida do sucesso, porque não é; é um indicador de sucesso*” (ipg_pe). O sucesso poderá constituir um fator diferenciador mas, por si só, não reflete o sucesso do estudante, porque “*ter uma média de 14 não quer dizer que o aluno é mau, nem ter 18 quer dizer que ele é excelente*” (ipp_re). Assim, assume-se que, do ponto de vista formal,

[...] o sucesso tem a ver com a capacidade de o aluno **completar os ECTS** do seu curso, e, também, com **a sua classificação**. Eu diria que um estudante que tem uma classificação de topo é melhor sucedido que outro que não a tenha, no sentido de uma representação mais quantitativa de sucesso (uc_pr).

Faz-se, no entanto, a ressalva de que o sucesso, a jusante da frequência do ensino superior, “*é muito mais medido depois, e tem muito mais a ver, não só com a capacidade de obter e manter o emprego [...], mas em termos daquilo que são as capacidades [do estudante] de integração na sociedade*” (uc_pr).

Estes líderes defendem, tal como os estudantes entrevistados, que associar boas classificações a sucesso de um estudante comporta um risco e poderá proporcionar análises irrealistas e erradas do sucesso. Afirmam, mesmo, que *“acontece muitas vezes um estudante mediano ter um desempenho muito bom, às vezes muito melhor do que os muito bons alunos, porque é muito mais interativo; de um estudante inteligente e um bocadinho preguiçoso às vezes sai um ótimo resultado”* (ipg_vpe). Tal encontra justificação, na ótica deste líder, na capacidade que o estudante demonstrou para desenvolver mecanismos para realizar as suas tarefas académicas com muito mais sucesso do que outros estudantes que, investindo fortemente nos estudos, não possuem essas capacidades e competências. Em particular, este fenómeno pode tornar visível uma certa discrepância entre o desempenho académico e a inserção e desempenho no mercado de trabalho. Acontece, com alguma frequência, um estudante ter *“um desempenho académico muito bom e não conseguir exprimir isso no mercado de trabalho”* (un_pe).

9.1.2. Obtenção de emprego

A efetiva colocação de um graduado no mercado de trabalho constitui, para alguns dos estudantes entrevistados, a derradeira medida de aferição do sucesso de um estudante do ensino superior. Na perspetiva destes inquiridos, as classificações assumem pouca relevância se o recém-graduado não tiver êxito no momento de integrar o mercado de trabalho. O esforço empreendido durante a frequência do curso é percebido como inglório.

E acho que, mesmo com todas essas competências, um aluno só consegue atingir o sucesso **quando, realmente, consegue um emprego**, porque senão, nada feito, até pode fazer mil e uma coisas, pode ter uma média espetacular, se não tem emprego, o que é que ele andou a fazer ali esses anos todos? Foi trabalho, foi tempo, foi suor, lágrimas, tudo para o lixo, é essa a sensação (uc_l_ha_f).

Naturalmente, a obtenção de uma boa classificação académica deverá constituir, sempre, um objetivo central na vida do estudante do ensino superior, mas apenas será sinónimo de sucesso se associada à obtenção de um lugar no mercado de trabalho. Esta obtenção é perspetivada como permitindo aos recém-graduados aplicarem, na prática profissional, todo o investimento que fizeram ao longo da sua frequência académica.

Para mim, resumidamente, o sucesso acaba por ser a concretização da licenciatura com bom aproveitamento e, depois, conseguir a **obtenção de oportunidades** que me permitam a aplicação dos conhecimentos (uc_l_hp_m).

Embora exista a consciência de que, no atual panorama nacional, não se afigura fácil aplicar o capital social, cultural e de conhecimento acumulado após a conclusão de um curso de nível superior na área em que os estudantes desenvolveram o seu percurso académico, é a transposição deste capital para a prática profissional que constituirá, para alguns dos entrevistados, um indicador cabal do seu sucesso e que, em última análise, dará “*sentido ao facto de uma pessoa estar aqui a esforçar-se e a tirar a licenciatura*” (uc_l_hp_m).

9.2. Representações subjetivas de sucesso

9.2.1. Preparação eficaz para a prática profissional

Os estudantes entrevistados realçam a importância de a sua formação académica os munir de ferramentas e competências técnicas para o exercício profissional futuro. No entanto, para estes estudantes, adquirir, no ensino superior, conhecimentos científicos e técnicos não é, por si só, indicador de sucesso se, a jusante da sua experiência académica, ou seja, já enquanto profissionais inseridos no mundo laboral, não forem capazes de mobilizar, na sua prática profissional, os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da sua formação.

Eu acho que é quando sente que está realizado, quando sente que **adquiriu as competências** que lhe permitam ir para o mercado de trabalho, conseguir fazer bem o trabalho dele (ipg_m_sa_m).

A perceção destes estudantes é a de que este capital lhes irá permitir responder com qualidade aos desafios que o mundo do trabalho coloca permanentemente, o que assume particular relevância num contexto profissional caracterizado pela incerteza e constante dinâmica. Esta ideia é, também, focada pelos líderes institucionais que sublinham, igualmente, a importância da “*capacidade de aceitar desafios, de resolver problemas, de lidar com as contrariedades*” (uc_vr), como indicador de sucesso.

Esta medida de sucesso encontra validação no reconhecimento que os estudantes esperam obter do esforço despendido ao longo do seu percurso estudantil. Para além disso, o reconhecimento subsequente, enquanto profissionais inseridos no mercado de trabalho, constitui, também, para estes estudantes, um indicador relevante de que o sucesso, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de uma profissão na área científica em que se graduaram, foi alcançado.

Sucesso é... **reconhecimento do meu esforço**. Sucesso é, também, poder **trabalhar na área em que me especializei** e para a qual trabalhei [...]. Sucesso é a sensação de que todo o esforço e investimento valeram a pena! (ipg_m_sp_f)

Ter sucesso é ser reconhecido, é viver um desafio constante e saber adaptar-se para poder responder a esse desafio, porque se eu tenho desafios e não sei responder, não me considero uma pessoa de sucesso (ipg_m_sa_m).

Para além das aprendizagens obtidas no contexto curricular, outro tipo de atividades são referidas como assumindo, também, um papel importante na obtenção das capacidades que facilitam o alcance deste sucesso. O envolvimento em atividades de natureza extracurricular é percebido como desempenhando um papel relevante na aquisição de experiência prática, componente formativa da formação académica que é, ainda, em muitos casos, vista como deficientemente acautelada pelos planos de estudos. Para alguns destes estudantes, o sucesso poderá refletir-se na capacidade de um estudante aliar, durante o seu percurso académico, conhecimento teórico a experiência prática.

Acho que um estudante que atinge o sucesso, por um lado, tem que ter aprovação às unidades curriculares, é obrigatório, entre 10 e 20, tem que a ter. Se temos um aluno com uma média de 18, 19, que tem uma pauta excelente e vai para o mercado de trabalho e não percebe nada daquilo, é um aluno que se limitou a decorar, a fazer um exame para ter notas espetaculares, mas vai para o mercado de trabalho e não sabe nada. [...] Um aluno que, no limite, tem uma média de 10, 11 valores mas que adquiriu muita **experiência prática**, envolveu-se em várias coisas que lhe permitiram o conhecimento teórico e prático, vai para o mercado de trabalho, apareça-lhe o que lhe aparecer à frente, sabe sempre dar uma resposta, sabe o que consultar e onde consultar e vai dar uma resposta à entidade patronal, e eu acho que a entidade patronal precisa é de respostas imediatas, e precisa de pessoas com competências, pessoas capazes de resolver os problemas com que se deparam. Um estudante, quando atinge o seu auge, acho que tem que ter tudo: tem que ter a **vertente prática e a vertente teórica**, só o conhecimento académico não é suficiente (ipp_l_sa_m).

O envolvimento dos estudantes em experiências extracurriculares constitui, assim, um veículo privilegiado de aquisição desta componente prática, no sentido de uma complementaridade desejada (e, mais que isso, exigida pelo mercado de trabalho) entre conhecimento teórico e prático e uma postura de mobilização rápida e eficaz da experiência global obtida no ensino superior para a resolução das diversas situações de trabalho.

Para o mesmo propósito contribui, também, a *network* criada pelos estudantes durante o seu percurso académico, outra das ferramentas mencionadas por estes como assumindo uma importância crítica no momento de mobilizarem com sucesso as suas capacidades no mundo do trabalho. Com efeito, para alguns dos estudantes entrevistados, o ensino superior trouxe-lhes a possibilidade de estabelecerem e criarem uma rede de contactos que poderão mobilizar no momento de integrarem o mercado de trabalho.

Claro que não se mede pela média, acho que consegui sair daqui com o conhecimento que eu obtive e, sobretudo, com algumas coisas que eu vejo colegas meus que, se calhar, têm médias melhores que a minha, mas não têm nenhum contacto com nenhum professor. No meu caso, posso não ter a melhor média do curso, mas tenho contactos com os professores e consegui estágio, **tenho uma rede de contactos**, acho que a universidade é, basicamente, isso, é **fazer uma rede de contactos para a vida**, aqui já não é o secundário, em que assistimos às aulas e depois vamos para casa, aqui é mesmo para aprender para a vida (ipg_l_sp_f).

Este estabelecimento de uma rede privilegiada de contactos constitui, para estes estudantes, um indicador claro de sucesso, ao contactarem com outros atores, nomeadamente professores, que poderão funcionar como ponte entre o momento em que concluem a sua formação académica e o momento em que iniciam a sua procura de um lugar na profissão.

9.2.2. Enriquecimento pessoal e desenvolvimento humano integral

Um segundo grupo de representações subjetivas de sucesso dá ênfase à importância de ir além da simples aquisição de capacidades para a prossecução de uma atividade profissional com êxito. A questão do enriquecimento e crescimento pessoal que a formação académica deve proporcionar assume, assim, uma grande centralidade nas perceções dos estudantes inquiridos relativamente àquilo que é, na sua perspetiva, o sucesso académico no ensino superior. Para estes atores, a formação, neste nível de

ensino, não deve restringir-se à formação científica, técnica, teórica e/ou prática. Pelo contrário, os estudantes atribuem valor, sobretudo, ao que denominam de aprendizagens indiretas, e que constituem as competências transversais que, para si, são igualmente importantes na sua formação global.

Mais do que as notas, apesar de ser um fator importante, não digo que não seja, mas, mais do que as notas, ter sucesso [...], para mim, significa **enriquecer a pessoa que sou, mas em várias vertentes**, e há certas aprendizagens que eu tenho vindo a fazer que **não são aprendizagens diretas**, que são coisas mais, até, do relacionamento e da forma como eu estou perante os outros, perante mim própria, a gestão das expectativas. É conseguir, no fundo, gerir as expectativas, as frustrações e é, no fundo, eu **sair mais rica**, considerar que trago mais, não só maior conhecimento teórico das coisas, prático, ou seja, preparação para poder, no imediato, desenvolver outras atividades no meu trabalho, mas, também, relacionar-me melhor com as pessoas; acho que isso é importante (ipg_m_sa_f).

Uma vez mais, as classificações assumem-se como relevantes para estes estudantes, mas não constituem, de forma alguma, um indicador único e inequívoco de sucesso. Defendem que, em muitas situações de classificações medianas, os indivíduos conseguem obter sucesso, porque terão adquirido, ao longo da sua experiência no ensino superior, um conjunto de outras competências que lhes permitem adaptarem-se mais fácil e rapidamente às contingências e superarem com êxito as adversidades com que irão deparar-se no decurso da sua trajetória profissional.

Para alguns dos líderes institucionais, o sucesso como potenciador do crescimento e enriquecimento da pessoa enquanto ser humano, assume, igualmente, caráter de protagonismo. Estes atores defendem, assim, que um estudante atinge o sucesso após a conclusão do seu percurso académico quando teve contacto com um conjunto de experiências que contribuem para *“a formação completa de um indivíduo, ou seja, a cultura geral que alguém tem”* (uc_pae), e que, fundamentalmente, *“o enriquecem enquanto pessoa”* (uc_pae). Na verdade, sendo o sucesso dos estudantes composto por um conjunto vasto de indicadores, a classificação constitui apenas um deles; a sua definição ultrapassa largamente este domínio, referindo-se que o sucesso *“é muito mais do que acabar o curso e tirar uma boa nota, é tudo o que o estudante aprendeu ao longo do tempo que cá esteve e o que ele leva daqui”* (ipp_vp), numa lógica de desenvolvimento integral e de *“aprendizagem enquanto ser humano, não só do ponto de vista académico, mas, também,*

do ponto de vista social” (ipp_vp). Este líder advoga, para a sua instituição, e para as IES em geral, o papel de promotoras desta formação global dos estudantes, acreditando que

[...] um aluno que entra aqui e que sai, passados três anos, **muito mais rico** na sua formação, a nível cultural, intelectual, social, humano, que consigamos dar esta abrangência de áreas, que o tornem mais completo, portanto, é um ser humano diferente, que vai contribuir de forma diferente para a sociedade, mais desenvolvido a todos os níveis” (ipp_vp).

De acordo com as representações de um número expressivo de estudantes, o sucesso acadêmico, não obstante implicar, incontornavelmente, a obtenção de uma boa classificação (até porque este indicador é o primeiro contacto de um potencial empregador com o(a) candidato(a) a um emprego, no momento de avaliar o seu currículo), transcende largamente essa medida objetiva de aferição de sucesso. Assume preponderância sobre as “boas notas” a incorporação, por parte dos estudantes, de um conjunto abrangente de competências transversais que irão mobilizar na sua atividade posterior.

[O sucesso] é ter uma boa média, mas, também, **sair com competências**, porque acho que ter boas notas nos testes não mostra as competências. [...] Falar em público, socializar, falar à vontade, ter essas competências que são muito importantes, depois, no mundo do trabalho [...] acho que é mesmo aí que eu tenho que trabalhar (ipg_l_sa_f).

Estas competências são encaradas, em larga medida, como potenciadoras da preparação eficaz para a prática profissional, descrita anteriormente como uma medida de sucesso. A formação superior funciona, para estes estudantes, como a oportunidade de as desenvolverem, constituindo-se como a “antecâmara” do contexto profissional futuro. Estes estudantes não representam o sucesso como a conclusão do curso com uma boa classificação, a colocação no mercado de trabalho ou, até, a frequência de uma determinada instituição percebida como detentora de mais prestígio, mas a aquisição dessas competências que os capacitarão para se adaptarem a qualquer situação e para responderem a qualquer desafio com que venham a ser confrontados no seu futuro profissional.

Não é terminar o curso com uma boa nota, nem é conseguir trabalho, e nem é estudar na universidade A ou B, ou não deveria ser, deveria ser **aprender e saber fazer, ser capaz, a pessoa estar capacitada para**, porque eu, se quiser notas, dedico-me ao estudo, mas fica na memória de curto prazo e nunca mais sei nada [...] o ter trabalho,

hoje, cada vez mais as pessoas têm a ideia e sabem que têm que ser flexíveis, têm que conseguir ser **capazes de se adaptar a qualquer situação**, a própria liberdade que as pessoas têm proporciona isso, **as pessoas têm que ser capazes de...** (ipp_l_ha_m).

Assume importância, para a aquisição destas competências, o envolvimento, não apenas em atividades de índole curricular, mas, também, e em grande medida, a participação em atividades de natureza extracurricular. Existe a percepção de que este tipo de atividades prepara os estudantes, futuros profissionais, para a sua entrada no mundo do trabalho, ao dotá-los de competências sociais.

É um estudante que, não só, mas também, que acaba com boas notas. Eu procurei sempre conciliar a componente curricular com a **componente extracurricular**, sempre fui desportista, sempre estive envolvida com a Associação de Estudantes, porque acho que isso dá-nos as **soft skills**, competências que, hoje em dia, são fundamentais, sinto isso a trabalhar em equipa agora durante o estágio, muitas experiências que eu tive extracurriculares foram mais importantes que algumas curriculares [...] acho que tem que haver um ponto de equilíbrio [...] que será estar entre o 14, 15 e desenvolver **outras competências sociais** que são importantes, muito importantes, hoje em dia, no mercado de trabalho, e isso, para mim, é ser um estudante realizado, com sucesso (uc_m_ha_f).

O envolvimento em atividades de carácter desportivo, cultural ou associativo é perspectivado, não como um dispêndio de tempo que poderia ser utilizado nas atividades letivas, mas, pelo contrário, como um meio complementar de aquisição de um conjunto de capacidades que são representadas pelos estudantes como fundamentais. É este equilíbrio entre o trabalho em contexto de sala de aula e o envolvimento em atividades não letivas, mas formativas, que caracteriza, de acordo com a visão de vários dos estudantes entrevistados, um estudante do ensino superior com sucesso.

Com efeito, estes estudantes reconhecem elevada relevância ao seu envolvimento em atividades formativas de natureza extracurricular, enquanto complemento à sua formação científica/técnica. Estas atividades são encaradas como forma de obtenção de experiências adicionais que contribuem para o seu enriquecimento pessoal e que poderão, mesmo, fazer a diferença no momento de serem avaliados pelas potenciais entidades empregadoras. Não têm, até, dúvidas de que, numa situação de candidatura a um posto de trabalho, os empregadores valorizarão as experiências formativas que vão para além do âmbito do plano de estudos do curso frequentado, as quais poderão constituir um fator

diferenciador, em detrimento de uma classificação final mais elevada. Naturalmente, este investimento em atividades extracurriculares formativas implica escolhas e prioridades por parte dos estudantes, por vezes levando a que atividades mais lúdicas ou recreativas sejam preteridas, ao tentarem prosseguir experiências que podem revelar-se mais compensadoras, do ponto de vista de capital a mobilizar na abordagem ao mercado de trabalho.

Eu penso que a nota ajuda, sem dúvida, mostra algumas características a quem faz a avaliação do nosso currículo, mas não diz tudo, até porque penso que compensa muito mais um estudante ter alguma **experiência adicional** que possa incluir no currículo do que só focar-se nisso [...] acho que um aluno, no ensino superior, deve investir na licenciatura, sem dúvida, mas **tem que investir, também, nos suplementos ao diploma** [...]. Claro que será preciso tomar algumas opções, por exemplo, escolher ter um estágio durante o ano a estar na praxe a 100%, **tem que se fazer escolhas** [...]. Portanto, há um conjunto de experiências que a instituição proporciona, mas, muitas vezes, o problema é os alunos não as procurarem e não as aproveitarem (ipg_m_sp_m).

Por outro lado, existe a perceção, por parte destes estudantes, de que a classificação obtida num exame ou, mesmo, a classificação final alcançada no termo da sua trajetória académica poderá ser redutora e não refletir as competências adquiridas ao longo do curso. A mais-valia da frequência de um curso superior reside, na ótica dos estudantes inquiridos, não apenas nesse conjunto de conhecimentos formais incorporados, mas, também, na capacidade de os mobilizar para a resolução de situações com as quais irão confrontar-se uma vez colocados no mundo do trabalho. E essa capacidade de mobilização consubstancia-se na aquisição da competência de “saber pensar”, ou seja, os conhecimentos e ferramentas obtidos constituirão, tão-somente, uma base a partir da qual os estudantes, então profissionais, procurarão a informação que os capacitará para darem resposta aos inúmeros desafios que terão pela frente. Idealmente, um currículo construído por um estudante do ensino superior deverá incluir, para além de uma elencagem de UCs e respetivas classificações, a menção a um conjunto de atividades e iniciativas de cariz extracurricular, de formação mais pessoal e holística.

Nem sempre as notas correspondem àquilo que nós fazemos e àquilo que nós sabemos [...]. Acho que um aluno do ensino superior é bom quando **sabe, realmente, aquilo que está a fazer**, quando sabe aquilo que vai falar, quando sabe admitir que há coisas que não sabe, mas também quando as sabe resolver, quando é prático, porque eu acho que o que a **faculdade nos ensina muito é a aprender**, a faculdade

ensina-nos a procurar, a pesquisar, a saber desvencilhar-nos de alguma maneira para obter as respostas. [...] acho que **a nota muito pouco diz** de um aluno, acho que, por exemplo, um currículo diz muito mais de um aluno do que uma nota final. Esse currículo, para espelhar o sucesso do estudante do ensino superior, acho que **tem que ter um bocadinho de tudo**, tem a ver com as atividades curriculares a nível académico, tem a ver com atividades enquanto pessoa, porque é nessas atividades que a pessoa acaba por ver qual é o estilo da pessoa que temos à frente, se alguma vez fez alguma coisa, se nunca fez nada, se, simplesmente, se limitou a comer, estudar e dormir ou não. Portanto, acho que um bom aluno, **um bom estudante é muito para além daquilo que faz dentro da faculdade** (uc_l_sp_m).

Com efeito, é essa capacidade de sintetização dos conhecimentos apreendidos e da sua mobilização para a resolução de situações concretas em contexto laboral que distingue, do ponto de vista de alguns dos inquiridos, um estudante que foi capaz, de facto, de aproveitar o tempo e as energias despendidas durante a frequência do ensino superior para a sua formação integral, enquanto ser humano. Para estes estudantes, a definição de sucesso passa pela conquista de êxito profissional, mas não pode, de forma alguma, cingir-se a ele. Um estudante que granjeia sucesso após a conclusão do seu curso pode construir a capacidade de aliar uma carreira profissional de sucesso com uma vida social e afetiva, também ela, de sucesso.

Para mim, um estudante com sucesso é um estudante que consegue aprender a base, que consegue tirar o sumo daquilo que aprende, que consegue ter um bom método de trabalho, que é muito importante, mais importante, até, que as capacidades e, no fundo, aproveitar tudo o que se passa à volta dele, não só o conhecimento mas, **também, essa parte social**, que eu acho que é o que nos forma enquanto seres humanos, porque pode ser um estudante muito bom mas, depois, não ter sucesso. [...] pode ser muito bom e com muito sucesso e não ter família, não ter amigos, é vida que não interessa. [...] Essa aprendizagem de valores é tão ou mais importante do que a formação académica, e acho que é nisso que as pessoas também têm que se concentrar [...] (ipp_m_sa_f).

Sendo certo que uma boa classificação académica constitui um primeiro filtro no momento de abordar o mercado de trabalho, serão, provavelmente, as competências transversais e a formação humana que ditarão a diferença no momento da escolha, por parte do empregador, de entre os vários candidatos a um posto de trabalho. Em resumo, *“o número [classificação] conta, e é importante, mas não é sucesso só por si. [...] Uma*

“pessoa que sai à noite é uma pessoa inteligente; apostar na vida social também é importante” (ipp_m_sa_f).

A percepção de que o envolvimento em atividades de natureza não curricular contribui, em grande medida, para a formação global do estudante do ensino superior é partilhada por diversos líderes inquiridos. Na verdade, a participação dos estudantes na vida académica, nomeadamente ao nível do envolvimento em órgãos de tomada de decisão, como, por exemplo, os Conselhos Pedagógicos ou os Conselhos Gerais, ou em movimentos académicos, como as Associações de Estudantes ou os Núcleos de Estudantes, é entendida como um veículo privilegiado de os estudantes adquirirem competências que poderão mobilizar, posteriormente, no mercado de trabalho.

[...] a participação [do estudante] ao nível da vida académica e dos processos de tomada de decisão, ao nível da **participação** naquilo que sentir que é mais a sua vocação e que, de facto, é algo que pode enriquecer o seu currículo, o seu plano e estudos, e que, hoje em dia, com as taxas de desemprego absolutamente assustadoras que existem, e não sendo, hoje em dia, o ensino superior, de maneira nenhuma, garantia de emprego, é, sem dúvida, este tipo de **participação académica e cívica um elemento diferenciador** no seu futuro, na sua inserção no mercado de trabalho, e isso pode, muitas vezes, determinar a diferença entre o sucesso e o insucesso. Ter uma nota alta é importante, mas é importante que seja complementada, também, com outro tipo de vivências (un_pae).

Por outro lado, o envolvimento em atividades extracurriculares é entendido, por estes líderes, como contribuindo, igualmente, para a formação integral do estudante, isto é, para a sua formação enquanto ser humano.

[...] fiz desporto durante 10 anos, e acho que isso também é importante na **formação de um indivíduo**, porque nos ensina a lidar com humildade com a vitória, a lidar com naturalidade com a derrota, que nos ensina a estar disponíveis para ajudar o outro [...]. Eu tenho a certeza de que, hoje, **sou melhor pessoa**, no sentido de que tenho mais dados para poder ser melhor, do que tinha há uns anos atrás, e tenho a certeza de que sou completamente diferente enquanto pessoa, por isso, acho que é possível alguém desenvolver essas capacidades, não é, necessariamente, algo que seja inato (uc_pae).

Trata-se, na verdade, de *“formar cidadãos mais ativos, mais críticos, mais conscientes”* (ipg_re), que se formem numa multiplicidade de dimensões, e, neste sentido, defende-se que *“um estudante do ensino superior realizado é essa pessoa que sente essa*

plenitude a todos os níveis, que se sente com vontade para ter uma vida profissional ativa, que se sente com vontade de estar bem” (ipg_re). Esta postura acarretará como consequência, na perspectiva deste ator, a criação, pelos estudantes, de uma rede alargada de amigos e o estabelecimento de “*relações saudáveis com outras pessoas; mesmo essa questão da vida cidadã, para mim, essa será uma das dimensões, até, mais importantes*” (ipg_re).

Também para estes atores institucionais, perspetivar o sucesso de um estudante do ensino superior apenas como a conclusão do seu curso com uma classificação elevada é simplificador e deixa de fora outras competências, mais transversais, mas, igualmente, importantes na formação global do indivíduo. Com efeito, afirma-se que “*o sucesso também é ter boa nota, mas não é só isso [...]. Para além de ter uma boa nota, um estudante com sucesso é aquele que desenvolve competências próprias*” (ipp_re). A questão da classificação chega, até, a ser secundarizada relativamente à aquisição das designadas *soft skills*, sobretudo pelos estudantes envolvidos em dinâmicas e órgãos de tomada de decisão.

[...] A minha média do ano passado é superior a 17, e este ano é de 15, mas não interessa, porque eu sinto-me **muito mais realizada**, sinto que **estou a adquirir competências** a outros níveis completamente diferentes, que me vão abrir portas, certamente, a competências totalmente diferentes” (ipg_re).

Algumas dessas competências têm que ver com “*competências de trabalho de grupo, competências de liderança, competências de participação, e isso são coisas que não se ganham na sala de aula*” (ipg_re). Para este estudante, representante dos seus pares no Conselho Pedagógico, estes constituem, verdadeiramente, “*indicadores de sucesso de um estudante do ensino superior [...] essas competências deviam estar no plano curricular*” (ipg_re).

Estes líderes consideram que o ensino superior deve servir para que os estudantes tomem consciência de que a sua experiência neste nível de ensino constitui o ponto de partida para a miríade de aprendizagens que farão ao longo da sua vida profissional. Por isso, defendem que um estudante do ensino superior com sucesso deve “[...] *ter a consciência daquilo que ainda lhe falta, ou seja, ter noção de que aquilo que fez é uma ínfima parte do que pode fazer e de que aquilo que aprendeu é uma ínfima parte daquilo que pode aprender*” (uc_pae).

[...] ter sucesso académico é, acima de tudo, perceber o quão pequenos somos na dimensão do conhecimento e desenvolver um conjunto de **competências complementares**, sem descuidar aquilo que é a importância da formação científica, mas desenvolver um conjunto de competências complementares que nos permitam ser competitivos, que nos permitam trabalhar em equipa, que nos permitam ser pró-ativos, ter um espírito empreendedor (uc_pae).

Para estes atores, uma das falhas que as entidades empregadoras identificam nos recém-graduados não se situa ao nível da preparação técnico-científica, mas sim, justamente, ao nível da detenção das competências transversais: *“Se nós inquirirmos, por exemplo, os empregadores, eles dizem que os nossos alunos são bestiais, sabem imenso, mas onde eles têm debilidade é nas relações pessoais, é nas soft skills”* (uc_pr). Deste modo, caberá às instituições desenharem os seus planos de estudos para que os mesmos assumam um cariz o mais abrangente possível, não se perspetivando a formação como *“algo que canaliza para uma área de formação restrita, mas que, desenvolvida desta forma abrangente, deixa ao estudante a possibilidade de ele abraçar, em termos profissionais, desafios muito latos”* (un_vr).

A análise das narrativas dos estudantes e líderes institucionais revela que grande parte dos atores institucionais inquiridos acredita que o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares, ou seja, atividades mais culturais ou mais lúdicas/recreativas, e a sua participação em órgãos de tomada de decisão institucional e movimentos associativos constituem vias privilegiadas de formação complementar à formação académica, que percebem como fundamental na sua formação global, quer como profissionais, quer como indivíduos.

9.2.3. Felicidade e bem-estar

Alguns estudantes inquiridos associam a definição de sucesso a sentimentos de realização pessoal, felicidade e bem-estar. Para estes atores institucionais, assume-se como fundamental o bem-estar e o gosto, desde logo, pelo ofício de estudante e, posteriormente, pela profissão ou, como referem, a sua felicidade enquanto profissionais. Embora não estejam, ainda, integrados no mundo do trabalho, os estudantes inquiridos percebem a profissão como uma dimensão da vida que deve ser pautada pela satisfação, o que se aproxima da definição de satisfação profissional mais comumente utilizada, que defende que a satisfação com a profissão é “um estado emocional agradável ou positivo,

resultante da estima por um posto de trabalho ou pelas experiências de trabalho” (Locke, 1976, p. 1304). Com efeito, nesta definição está implícita a importância que assumem, para os trabalhadores, as questões ligadas ao afeto, ou sentimento, paralelamente à cognição, ou pensamento (Saari & Judge, 2004).

Para mim, o sucesso é **fazer aquilo de que gostamos**, investir e ter um retorno, mas esse retorno não precisa de ser fantástico, tem que ser aquele retorno que é suficiente para mim, para eu continuar motivado, para continuar a avançar. [...] (ipg_m_sa_m).

Esta preocupação com a realização e o bem-estar pessoal é partilhada por alguns dos líderes institucionais entrevistados, embora com ligeiras diferenças. Na verdade, enquanto os estudantes associam a felicidade e o bem-estar às suas experiências após a conclusão dos seus estudos – isto é, quando já integrados no mercado de trabalho –, os líderes, referindo-se a este conceito de felicidade, fazem-no focando as experiências promotoras de bem-estar durante o percurso formativo dos estudantes. Para estes líderes,

[...] o sucesso dos estudantes é o estudante **sentir-se bem como estudante**, ou seja, ele gostar de estudar, ele ter capacidade de estudar e, portanto, de ter os resultados condizentes com esse estudar com o saber colocar-se desafios a si próprio, desenvolver os seus conhecimentos e melhorar continuamente” (uc_vr).

À semelhança das outras dimensões da vida, atingir o sucesso enquanto estudante “*tem muitíssimo a ver com a satisfação pessoal. Penso que temos que ver o sucesso do estudante como vemos o nosso, ou seja, se nos sentimos bem com o que estamos a fazer, então temos sucesso*” (uc_pr). O sucesso é associado, por estes líderes, à satisfação que os estudantes possam obter da sua experiência no ensino superior, defendendo-se que “*o sucesso é que seja uma experiência agradável, no sentido de gratificante, que não seja punitiva, que não seja traumatizante, que seja agradável [...] as pessoas não devem ir para a escola para se incomodarem, para serem humilhadas*” (ipg_vpq). Nesta perspetiva, cabe à instituição criar as condições para que os seus estudantes se sintam motivados para procurarem continuamente o seu enriquecimento e desenvolvimento pessoal: “*o sucesso também é isso, o sucesso é a instituição dar-nos espaço, oportunidade, para nós arranjarmos o nosso nicho e estabrecermos o desenvolvimento de um certo projeto pessoal*” (ipg_vpq). Este líder refere que esta preocupação com a felicidade deve ser alargada, não apenas aos estudantes, mas, igualmente, aos restantes atores institucionais, ao referir a importância de a instituição promover o desenvolvimento do projeto pessoal de cada um deles, “*tanto para alunos como para professores e trabalhadores, e isso também*

é muito importante, porque se tiver uma escola de infelizes, os alunos sentem essa infelicidade” (ipg_vpq).

9.3. Síntese do capítulo

Sendo o sucesso dos estudantes um conceito multifacetado e de difícil definição, esta parte do trabalho procurou explorar as concetualizações pessoais que os diversos atores institucionais envolvidos no estudo apresentam de sucesso dos estudantes do ensino superior.

Os resultados permitem concluir que, de acordo com as representações dos atores institucionais inquiridos, definir sucesso com base, apenas, no desempenho acadêmico, traduzido no número de anos de frequência do curso e nas classificações obtidas, é redutor e limita este conceito a apenas uma esfera da experiência global dos estudantes. Embora o resultado do desempenho acadêmico constitua um indicador quantitativo do sucesso de um estudante, apresenta-se como necessário, mas não suficiente, no momento de definir este conceito. Este indicador terá, então, que ser complementado com outros para que possa afirmar-se que um estudante atingiu, ou não, o sucesso. Os atores referem, como alguns desses fatores: (1) a obtenção de emprego; (3) a preparação eficaz para a prática profissional; (4) o enriquecimento pessoal e desenvolvimento humano integral; e (5) a felicidade e o bem-estar.

Os resultados apontam no sentido de que, para os atores institucionais entrevistados (estudantes e líderes institucionais), o sucesso de um estudante do ensino superior não pode ser definido, apenas, com base em indicadores quantitativos, tais como as classificações ou a conclusão do plano de estudos dentro da moldura temporal prevista. Outros fatores, como a aquisição de competências transversais, são percebidos como importantes, na medida em que constituirão dimensões centrais no seu desempenho profissional e social futuro.

Deste modo, é possível afirmar que os resultados do presente estudo corroboram a literatura sobre esta problemática, que afirma que, para além dos indicadores quantitativos de sucesso, existe um vasto corpo de outros indicadores, de natureza qualitativa e mais subjetiva, que pode sustentar a questão de aferir se um estudante obteve, ou não, sucesso no ensino superior (Baldwin *et al.*, 2011; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Kuh *et al.*, 2006; York *et al.*, 2015).

PARTE IV

CONCLUSÕES

CAPÍTULO 10

**CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES,
LIMITAÇÕES E PISTAS PARA
INVESTIGAÇÃO FUTURA**

10.1. Conclusões

Apoiado na literatura anterior sobre o tema, o presente estudo sustenta-se no pressuposto de que a percepção que os estudantes possuem da sua experiência no ensino superior desempenha um papel relevante no seu desempenho e consequente (in)sucesso, bem como no seu grau de fidelização à instituição que frequentam (Cf. Alfred *et al.*, 2007; Almeida *et al.*, 2002; Astin, 1975, 1984, 1993; 1999; Attinasi, 1989; Bean & Eaton, 2000; Braxton *et al.*, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Ciobanu, 2013; Eaton & Bean, 1995; Hossler, 2005; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Kuh & Love, 2000; Museus & Quayle, 2009; Nelson *et al.*, 2014; Pascarella & Terenzini, 2005; Rendón *et al.*, 2000; Stage & Hossler, 2000; Strydom & Mentz, 2010; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Reason, 2010; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1987, 1993, 2011, 2012a; entre outros). Esta percepção e o modo como os estudantes vivenciam o seu percurso neste nível de ensino sofrem influências psicológicas, sociológicas, culturais, económicas e outras, algumas das quais não poderão ser controladas pela IES. Contudo, existem formas de as instituições exercerem influência sobre a experiência dos estudantes, podendo esta influência ser positiva ou negativa (Yorke & Longden, 2004).

O presente trabalho teve, deste modo, como propósito fundamental compreender os fatores que os estudantes consideram exercerem influência na sua experiência global no ensino superior, os quais se refletem no seu percurso, desempenho e (in)sucesso académico. Procura-se, assim, a obtenção de uma compreensão mais aprofundada das percepções, sempre do ponto de vista dos próprios estudantes, acerca do seu sucesso no ensino superior como resultado da sua experiência na IES. A metodologia considerada mais adequada para um estudo desta natureza é a de cariz qualitativo, ao procurar analisar as interpretações dos sujeitos envolvidos em determinado fenómeno social, que se acredita ser fundamental para a compreensão desse mesmo fenómeno (Denzin & Lincoln, 2011). Assim, elegeu-se a metodologia de estudo de casos múltiplos, tendo-se feito uma análise aprofundada de quatro instituições do ensino superior público português: uma universidade clássica, uma universidade nova, um instituto politécnico de grande dimensão e um instituto politécnico de pequena dimensão. O objetivo foi o de procurar apreender as percepções dos estudantes que fazem parte dos dois subsistemas de ensino (universitário e politécnico) para, deste modo, obter uma visão mais alargada dos fenómenos em análise. Para a seleção dos participantes, foram, ainda, considerados outros critérios, de que se destacam: a natureza do curso (1.º e 2.º ciclo de estudos, ou licenciatura e mestrado); a natureza do conhecimento (selecionou-se um curso de cada um dos seguintes agrupamentos

disciplinares: *hard-pure*, *soft-pure*, *hard-applied* e *soft-applied* [Becher & Trowler, 2001]); e o género (tendo-se tido o cuidado de inquirir estudantes do sexo feminino e masculino de cada um dos cursos). Concomitantemente, foram incluídos na amostra, também, os atores que designamos por “líderes institucionais”, e que englobam indivíduos com algum grau de envolvimento na tomada de decisão institucional, tais como Vice-reitores/Pró-reitores e Vice-presidentes (conforme se trate de uma universidade ou de um instituto politécnico); o Provedor do Estudante; representantes dos estudantes no Conselho Pedagógico; e Presidentes das Associações de Estudantes. Os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada a estudantes e a líderes institucionais, e da análise de conteúdo de documentos institucionais disponibilizados pelas IES em estudo, de que se destacam o plano estratégico e relatórios de atividades, bem como o sítio da instituição na Internet. Relativamente à técnica de investigação utilizada no tratamento dos dados recolhidos, esta consistiu na análise de conteúdo.

Feita a síntese dos pressupostos teóricos, do propósito da pesquisa e das opções metodológicas tomadas para a realização deste estudo, o presente capítulo procura fazer uma sistematização dos resultados obtidos, agora, necessariamente, com um nível mais aprofundado de reflexão.

A revisão crítica da literatura revela, com efeito, que a experiência global do estudante do ensino superior condiciona o seu sucesso (e.g. Alfred *et al.*, 2007; Astin, 1985, 1999; Bean & Eaton, 2000; Berger & Milem, 2000; Braxton *et al.*, 1995; Braxton & McLendon, 2001-2002; Braxton *et al.*, 2004; Ewell & Wellman, 2007; Hossler, 2005; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Kuh *et al.*, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Stage & Hossler, 2000; Terenzini & Reason, 2010; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1987, 1993, 2011, 2012a; entre outros). Por experiência global entende-se, no contexto da presente investigação, todo o conjunto as vivências do estudante enquanto membro da academia. Esta experiência global subdivide-se em experiência académica, experiência social e experiência funcional. Embora a literatura advogue que a experiência dos estudantes decorre de um conjunto alargado de fatores, apresenta-a, por vezes, focalizando-se mais num ou noutro tipo de experiência. Os resultados do presente estudo permitem concluir que esta experiência global interrelaciona a totalidade das vivências dos estudantes deste nível de ensino.

A perspetiva assumida nesta tese utiliza como principal foco de análise a instituição e a sua maior eficácia na promoção do sucesso dos estudantes. Logo, afigura-se como relevante que nos detenhamos sobre as variáveis organizacionais que influenciam a

experiência global dos estudantes, a qual, por seu lado, produz um reflexo sobre as suas representações de sucesso. Porém, esta influência da instituição não é desligada da bagagem pessoal e dos atributos individuais que o estudante aporta e que funcionam como um filtro das influências exercidas pela instituição. O modelo de análise detalhado aplicado no presente estudo apresenta-se esquematicamente na Figura 18.

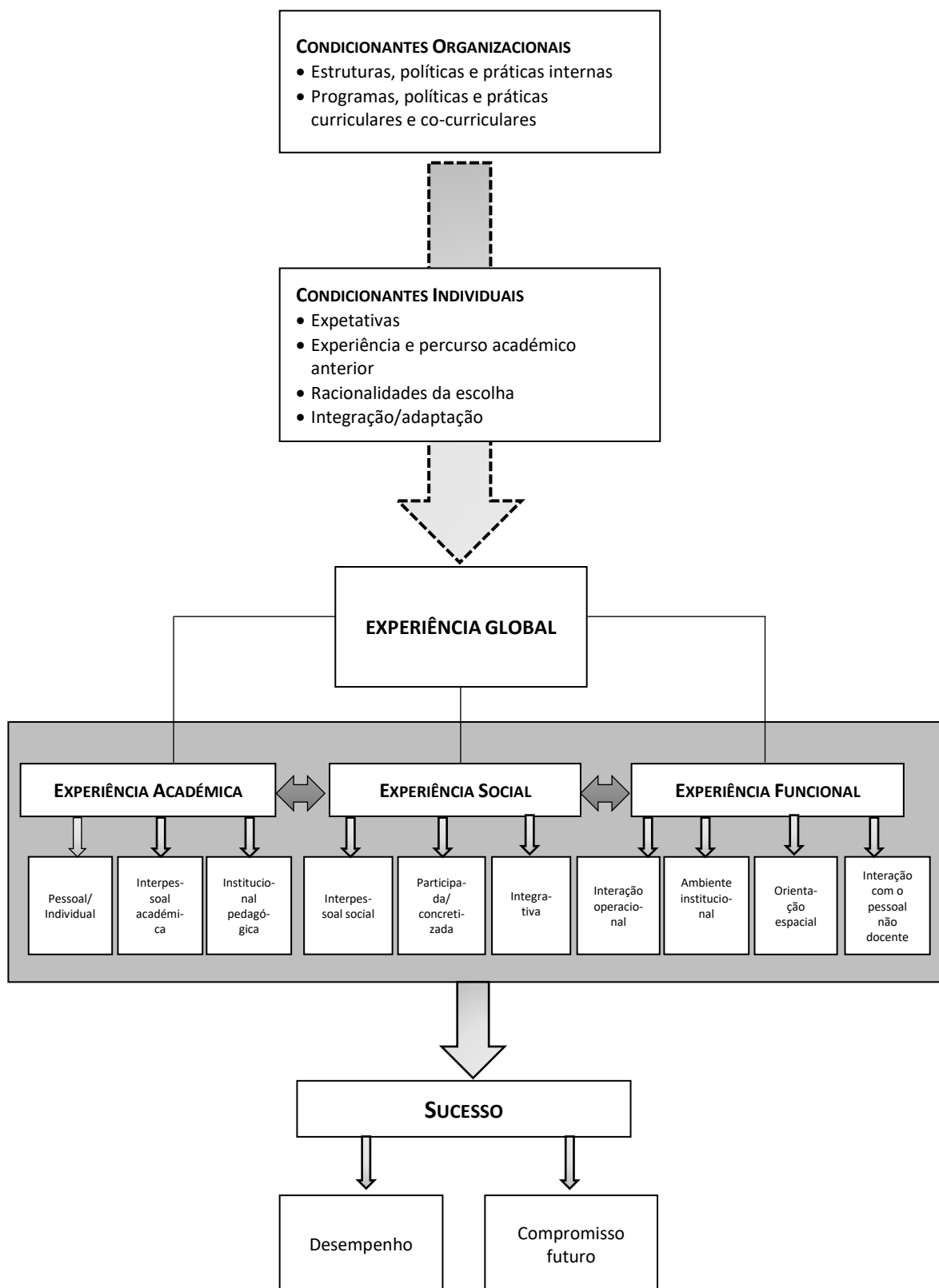


Figura 18. Modelo de análise da realidade estudada

Este capítulo faz, também, a verificação das proposições de pesquisa que orientam o estudo, e que se relembram:

PP1 – A experiência do estudante integra várias vertentes, desde logo, a componente académica, mas, também, a social e a funcional, que interagem entre si e se influenciam mutuamente para gerarem uma experiência global que influencia o sucesso do estudante.

PP2 – Decorrente da multiplicidade e complexidade das experiências dos estudantes, as suas representações do conceito de sucesso veiculam uma definição muito mais ampla para além da restrita e objetiva definição de sucesso enquanto obtenção de uma classificação positiva e de um diploma.

PP3 – A experiência global do estudante pode ser modelada pelas ações e iniciativas promovidas pela IES.

PP4 – No entanto, as ações da IES não constituem a única influência, sendo que a bagagem pessoal transportada pelo estudante determina a forma como ele interage com a IES e com as oportunidades por ela apresentadas.

O estudo focou-se, principalmente, na caracterização da experiência global dos estudantes e nas variáveis que a influenciam, temas que serão discutidos nos próximos pontos.

A experiência global

A experiência global dos estudantes do ensino superior constitui um conceito de natureza multidimensional, associado ao conjunto de vivências e processos que o estudante experiencia ao longo do seu percurso académico. Esta experiência decompõe-se em (1) experiência académica (que se refere aos aspetos da experiência do estudante no ensino superior associados à consecução de objetivos educativos, ao seu desenvolvimento intelectual/cognitivo e à aprendizagem que realiza); (2) experiência social (que diz respeito à interação e estabelecimento de relações entre todos os membros da comunidade académica e que engloba, também, o tipo e grau de envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas pela IES, a experiência da praxe enquanto ritual de iniciação e integração do novo estudante no ambiente académico e social, e o acolhimento

institucional); e (3) experiência funcional (que compreende a relação/interação com o pessoal não docente, a aprendizagem das regras e regulamentos da IES, os aspetos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*).

Experiência académica

Este estudo e os resultados por ele obtidos permitem afirmar que o número de estudantes que referiram estar satisfeitos com as suas expetativas de concretização dos objetivos de formação inicialmente traçados é bastante elevado. Em alguns casos, emerge, mesmo, a expetativa de que os objetivos iniciais foram (ou serão) claramente superados, ou porque as expetativas iniciais eram baixas, ou porque os estudantes acabaram por se envolver em atividades que não haviam antecipado e as quais percebem como sendo uma fonte adicional de enriquecimento, sobretudo ao nível pessoal e de aquisição de competências de carácter mais transversal. Assim, parece seguro admitir que a satisfação com a experiência académica destes estudantes é inequívoca. Esta perceção de que os objetivos serão concretizados depende, para alguns estudantes mais cautelosos nas suas afirmações, do grau de exequibilidade dos mesmos, porquanto o estabelecimento de objetivos irreais pode resultar em fracasso e, logo, em frustração.

Todavia, para alguns dos estudantes entrevistados, os objetivos serão, apenas, parcialmente cumpridos. Se, para alguns, a causa para esta menor satisfação reside, assumidamente, em fatores extrínsecos à IES, e está, sobretudo, associada a metas ambiciosas que traçaram para si, para outros, ela está associada ao facto de se terem confrontado, durante a sua formação, com um plano de estudos exigente a nível do trabalho requerido. Desta forma, estes estudantes não puderam usufruir de outras experiências, mormente ao nível de formação extracurricular, a qual representam como sendo, também, de elevada importância para a sua formação académica. A concretização dos objetivos de formação passa, para alguns destes estudantes, por uma visão instrumental do ensino superior, suportada na obtenção do grau académico (claramente, um dos seus objetivos), mas a sua experiência académica fica aquém daquilo que anteciparam que seria a sua formação.

Surgem, ainda, estudantes para quem não é, ainda, claro se os seus objetivos serão conseguidos. Estes são estudantes que, ou estão numa fase ainda inicial do seu percurso

no ensino superior, e que consideram precoce realizar este tipo de avaliação, ou que, simplesmente, entendem não ser possível traçar com clareza objetivos previamente a esta experiência académica, sendo estes definidos “[...] *à medida que nós vamos avançando no curso, à medida que vamos tendo consciência de como as coisas funcionam e de como será o futuro, portanto, a perspetiva que vamos tendo para o futuro, começamos, de facto, a traçar objetivos*” (uc_l_hp_m). São estudantes que “esperam para ver”.

Por fim, um outro grupo de estudantes entrevistados considera que os seus objetivos não serão atingidos no final do seu percurso no ensino superior. Todavia, torna-se importante sublinhar que os fatores que estão na base da não concretização dos objetivos não são atribuídos por estes estudantes à IES, à formação em que estão envolvidos ou às oportunidades oferecidas pela instituição, mas, antes, às suas características pessoais.

Em suma, parece legítimo afirmar, de acordo com a análise das narrativas dos estudantes entrevistados, que o nível de concretização dos objetivos inicialmente traçados por si é bastante positivo e dependente, sobretudo, de características pessoais.

Os estudantes que participaram no estudo mostraram-se, de um modo geral, satisfeitos com o seu ciclo de estudos. Esta satisfação está associada aos conteúdos do curso, ao corpo docente, aos métodos de ensino, a uma perceção de que a formação académica está a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e, em geral, a uma elevada correspondência às expetativas iniciais de ingresso no curso. Outros estudantes, embora se mostrem, também eles, satisfeitos com o seu ciclo de estudos, não são tão assertivos nas suas narrativas, optando por adotar uma postura de moderação para caracterizar o seu grau de satisfação com este aspeto da sua experiência académica. Este grupo inclui, também, alguns estudantes que, apesar de globalmente satisfeitos, assumem que, se estivesse nas suas mãos, alterariam algumas das componentes estruturais e curriculares dos seus cursos, insistindo mais no “saber-fazer”, na ligação ao mundo empresarial e em formas mais ativas de avaliação. Ainda satisfeitos, mas de uma forma mais reduzida, estão os estudantes que compõem o terceiro grupo identificado pela pesquisa, os quais referem que o seu curso ficou, de alguma forma, aquém das suas expetativas iniciais. Finalmente, um quarto conjunto de estudantes revela, mesmo, insatisfação com o seu curso, embora se trate de uma insatisfação moderada, associada, sobretudo, aos conteúdos curriculares, a algumas das metodologia de trabalho adotadas e a um equilíbrio, por vezes, deficiente entre as componentes teórica e prática do curso. Em todo o caso, não existem, nas narrativas recolhidas, posições extremadas, em termos de

insatisfação, o que significa que, de uma forma ou de outra, nenhum estudante se mostra completamente insatisfeito com o seu ciclo de estudos.

Por fim, os resultados decorrentes da análise dos padrões de estudo, descritos pelos participantes, permitiram identificar diferentes grupos de comportamentos relativamente à sua postura perante o desafio de se prepararem convenientemente para as aulas e consolidarem os conhecimentos adquiridos, em ambiente de sala de aula, com estudo complementar. Assim, emergiu um grupo de estudantes para quem os estudos estão no topo das suas prioridades e para os quais canalizam uma boa parte do seu tempo e energia. Porém, este não é o comportamento referido por um número maior de estudantes. Aquele que é revelado mais frequentemente é o que se refere a uma dedicação desigual ao longo do ano letivo, durante o curso e, ainda, no que respeita às diferentes unidades curriculares que compõem o plano de estudos do seu curso. É bastante saliente a descrição de diversas assimetrias na distribuição do tempo, quer ao longo dos vários anos do curso, ou, mesmo, momentos que os compõem, quer no que diz respeito às várias unidades curriculares. Diferentes anos, diferentes momentos do ano letivo e diferentes unidades curriculares exigem, também, diferentes graus de empenho da sua parte, e estes estudantes assumem que estabelecem uma gestão do seu tempo e da sua energia de acordo com esses diferentes níveis de exigência, revelando, então, a existência percebida de um desequilíbrio na forma como a IES estrutura os planos curriculares. Por outro lado, é inquestionável a importância atribuída por estes estudantes a atividades de cariz social, à família e aos amigos, e, de um modo geral, à sua formação integral. Outros estudantes enfatizam, nas suas narrativas, a sua capacidade de realizar uma boa gestão do tempo, por via da natureza e estruturação do curso, que os vai, gradualmente, “ensinando” a estudar. Tal permite-lhes estabelecer estratégias “tranquilas e suficientes” de abordagem ao estudo, no sentido de conseguirem um bom desempenho académico. Um último grupo de estudantes admite que não havia adquirido bons hábitos de estudo no ensino secundário, e que isso se refletiu no esforço adicional que tiveram de despende uma vez integrados no ensino superior.

Em suma, não obstante a emergência de representações diferenciadas sobre os diversos graus de investimento nos seus percursos académicos, todos os estudantes inquiridos concordam com o facto de que é necessário um investimento importante na gestão adequada do tempo e energia dedicados ao estudo, no sentido de tornar possível a concretização dos objetivos que traçaram para si e para o seu percurso académico.

Os resultados revelam que os aspetos individuais/pessoais da experiência académica dos estudantes desempenham um papel importante na forma como estes estruturam a sua ligação à IES, o que se reflete no seu envolvimento nas atividades curriculares e, por consequência, no seu desempenho. Contudo, as componentes interpessoais são, também, relevantes nesta estruturação.

No que respeita à relação que os estudantes estabelecem com os seus pares em contexto de sala de aula, os resultados decorrentes da análise das narrativas revelam que estas são, de um modo geral, percebidas como sendo de partilha e entreajuda em termos académicos, num ambiente caracterizado como saudável. Com efeito, a partilha de material de trabalho, a disponibilidade para ajudar um colega, sempre que este o solicite, a entreajuda e a cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem são representações recorrentes quando os estudantes se referem ao ambiente académico resultante da relação interpares.

A referência à *constituição de subgrupos* dentro do grande grupo-turma é, também, identificada com alguma frequência. Os estudantes – sobretudo aqueles que estão integrados numa turma de grande dimensão – referem que, porque a turma é grande, verifica-se a inevitabilidade de se constituírem subgrupos, compostos por pares com quem os estudantes se identificam mais, e com quem estabelecem relações de amizade e cumplicidade. Em várias instâncias, a relação de colegas evolui para uma relação de amizade, que ultrapassa as fronteiras, os espaços e os tempos da sala de aula, e que perdura no tempo e para além do tempo institucionalizado. Tal identificação, mais restrita, não inviabiliza, todavia, que a relação com o grande grupo seja pautada pela cordialidade e que as suas representações a este propósito sejam, claramente, positivas.

Por fim, é possível, também, identificar, nas narrativas dos estudantes, representações de relações interpares caracterizadas pela reduzida proximidade. Os pares são colegas, não amigos. A interação limita-se ao interior da sala de aula, e nunca ocorre para além dela. Este fenómeno, com efeito, pode constituir o foco de preocupação em termos de relações interpares, podendo ser incluído na agenda das IES, na sua procura de estratégias e soluções de melhoria do ambiente institucional. É sabido que esta melhoria promove um maior envolvimento dos estudantes e, consequentemente, da sua permanência na instituição, contribuindo para o sucesso académico (Astin, 1970; 1985; 1999; Berger & Milem, 2000; Kahu, 2013; Pascarella & Terenzini, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; 2005; Tinto & Pusser, 2006).

No que se refere à relação/interação entre estudantes e docentes, a análise dos resultados obtidos permite concluir que, de um modo geral, os estudantes entrevistados consideram que esta relação, estabelecida em contexto de sala de aula, é caracterizada pela disponibilidade, cordialidade, proximidade e informalidade. Com efeito, os docentes mostram-se disponíveis para ajudar os estudantes sempre que estes o solicitam, contornando, frequentemente, os dispositivos formais existentes e colocados à sua disposição (por exemplo, atendimento em ambiente de gabinete ou envio de mensagem via correio eletrónico). Adicionalmente, os comportamentos dos docentes são percebidos como sendo de preocupação em perceberem as necessidades dos estudantes e em auxiliá-los a superar eventuais dificuldades com que possam deparar-se no decurso da sua formação. Existem, até, estudantes que referem que a relação que se estabelece neste nível de ensino é muito diferente da rigidez que caracteriza as relações docente-estudante ao nível do ensino secundário e que tal constituiu uma surpresa na sua chegada ao ensino superior.

Todavia, os estudantes são, de alguma forma, cautelosos quando questionados sobre esta problemática. Os docentes são, antes de mais, indivíduos com as suas características particulares, o que, forçosamente, modela as relações que vão sendo construídas ao longo do percurso académico dos estudantes.

Por outro lado, existe uma perceção clara, por parte dos estudantes que frequentam o 2.º ciclo, de que as relações são distintas das estabelecidas no 1.º ciclo. Na perspetiva dos estudantes, tal seria devido a fatores como a dimensão das turmas, o facto de os docentes (frequentemente, os mesmos do 1.º ciclo) conhecerem, já, os alunos e o nível de maturidade dos estudantes.

Finalmente, emerge um outro grupo de representações da relação docente-estudante, que a representa como sendo distante, formal e impessoal. Os estudantes referem não terem à-vontade (e, em alguns casos, mesmo coragem) para abordar os docentes fora do contexto da sala de aula e a relação limita-se às aulas e a um apoio completamente formal, que, muito frequentemente, nem é utilizado por parte dos estudantes. Estes sentem-se, em alguns casos, intimidados pelo professor, preferindo recorrer a colegas do seu ano ou de anos posteriores para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

No que diz respeito à componente institucional/pedagógica da experiência académica, a literatura advoga a importância da perceção da relevância das UCs e dos seus conteúdos, assim como a estruturação/organização curricular do curso na

consolidação dos comportamentos de persistência dos estudantes do ensino superior. Efetivamente, esta perceção é apontada por Almeida *et al.* (2002) como fazendo parte da *Adaptação ao Curso*, que inclui, para além desta perceção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, outras que se prendem com o gosto e a satisfação pelo curso, a ligação possível entre conteúdos curriculares e as saídas profissionais. Por sua vez, esta adaptação ao curso desempenha um papel preponderante na qualidade do desempenho dos estudantes. Também Swail *et al.* (2003), através do seu Modelo Geométrico de Persistência e Sucesso do Estudante, defendem que os aspetos relacionados com os conteúdos das disciplinas e com o ensino afetam a persistência do estudante. Esta posição é corroborada, igualmente, por Thomas (2012), que afirma que, quer os conteúdos das disciplinas, quer a pedagogia utilizada pelos docentes, pode motivar os estudantes a envolver-se na sua experiência académica e, consequentemente, aumentar as suas probabilidades de obterem sucesso.

Os estudantes entrevistados foram, de facto, bastante críticos a este respeito. Ainda que tenham referido, em alguns casos, que estavam satisfeitos com o plano de estudos do seu curso, uma boa parte deles apresentou algumas críticas quanto à sua estruturação, sugerindo, mesmo, medidas para melhorar a sua organização. Enquanto alguns dos estudantes inquiridos manifestaram a perceção de que as UCs que compõem o plano de estudos do seu curso são bastante relevantes, muitos outros referiram que o mesmo está estruturado de forma deficiente, e que, se tal dependesse de si, introduziriam um conjunto alargado de alterações. As principais falhas apontadas estão associadas (i) a uma insuficiente componente prática; (ii) ao pobre aprofundamento de determinados conteúdos; (iii) à irrelevância e desadequação de algumas UCs; (iv) à ausência de algumas outras que, do seu ponto de vista, acrescentariam valor à sua formação; e (v) a um processo de ensino-aprendizagem percebido como permanecendo centrado no professor, contrariando, a este nível, os princípios e as lógicas que presidem ao Processo de Bolonha⁴⁶. Esta perceção é transversal às quatro IES estudadas e a ambos os ciclos de estudos, o que permite formular

⁴⁶ Como referido anteriormente, no âmbito da Cimeira de Leuven e Louvain-la-Neuve, levada a efeito na Bélgica, em abril de 2009, e em que participaram os Ministros dos 47 países que, atualmente, constituem os países envolvidos no Processo de Bolonha, foram eleitos, como principais pontos, o balanço dos resultados conseguidos no âmbito do Processo de Bolonha, bem como o estabelecimento de prioridades para o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) para a próxima década, na base das quais está a procura da excelência em todos os aspetos relacionados com o ensino superior. Um desses aspetos é, precisamente, a aprendizagem centrada no estudante como a missão de ensinar acometida ao ensino superior. Esta concentração do processo de ensino-aprendizagem no estudante exige atribuir poder aos aprendentes, adotar novas e diferentes abordagens a este processo, estruturas eficazes de acompanhamento e tutoria e um currículo, mais do que nunca, focalizado no estudante (Comunicado de Leuven e Louvain-la-Neuve, 2009).

a hipótese de que esta questão não é circunstancial, situada em contextos institucionais específicos, mas que perpassa a totalidade do sistema de ensino superior português.

Os resultados da análise da temática ligada à adequação da carga letiva do plano de estudos permitem sustentar que as perceções dos estudantes inquiridos sobre o grau de exigência no tempo de estudo podem ser reagrupadas em quatro grandes *clusters*. Alguns estudantes consideram que o seu curso é profundamente exigente e intenso, necessitando de um grande investimento de tempo e energia. Um grupo mais numeroso de estudantes considera, porém, que a carga letiva do seu ciclo de estudos é adequada e bem distribuída ao longo de cada ano letivo, permitindo-lhes equilibrar a preparação académica e outras atividades de carácter mais lúdico. Para um terceiro grupo de estudantes, a carga letiva é leve, sendo utilizados adjetivos como *excelente*, *incrível* e *ótima* para a qualificar. Finalmente, um quarto grupo de estudantes representa a carga letiva do seu curso como estando indexada aos diversos períodos e/ou UCs que o compõem. Se existem momentos e UCs em que é relativamente fácil acompanhar o ritmo imposto pelo curso e pelo docente, noutros casos tal torna-se mais difícil, havendo a necessidade de procederem a uma gestão criteriosa do seu tempo.

No que se refere à perceção da ligação dos planos de estudos à prática profissional futura, a análise dos resultados permite concluir que alguns estudantes percecionam os conteúdos curriculares como tendo, na sua maioria, aplicabilidade prática, surgindo como “instrumentos” para a inserção no mercado de trabalho. São estudantes que já exercem uma profissão e que, portanto, já confrontaram, na prática, a formação seguida com os contextos profissionais. Por outro lado, esta posição é, igualmente, assumida por estudantes que estão envolvidos em estágios curriculares em ambiente profissional, e que, deste modo, possuem uma visão mais abrangente das competências que lhes serão exigidas pelo mundo do trabalho.

Todavia, evidencia-se um número considerável de estudantes cujas representações, a este nível, enfatizam a ideia de uma insuficiente, ou, mesmo, inexistente ligação da formação seguida ao mercado de trabalho. Estas representações menos positivas resultam, do seu ponto de vista, de um conjunto de circunstâncias, nomeadamente do carácter demasiado específico desta formação, por oposição a uma formação de banda larga, cujas capacidades e competências apreendidas se tornassem mobilizáveis para um conjunto abrangente de situações profissionais. De igual forma, observam-se posições, nos estudantes, de acordo com as quais a natureza multidisciplinar

da formação pressupõe a dificuldade de transferir para o campo da prática alguns dos conteúdos trabalhados na formação.

Sendo esta ligação dos conteúdos curriculares à prática já demonstrada, em estudos anteriores (Airini *et al.*, 2007; Almeida *et al.*, 2002; Tavares, 2000; Wrenn & Wrenn, 2009), como sendo relevante para a experiência académica e, consequentemente, o sucesso do estudante, as IES, porque detêm controlo sobre este processo, poderão fomentar, de uma forma mais deliberada, a articulação da sua proposta formativa com a esfera profissional.

Experiência social

Sobre a componente pessoal da experiência social, o estabelecimento de relações com os pares constitui a dimensão que Almeida *et al.* (2002) designam por *dimensão interpessoal* da adaptação académica, e integra o relacionamento com os pares e o estabelecimento de amizades. Esta interação com os pares funciona como alavanca para a total integração no universo social da IES (Cabrera, Nora & Castañeda, 1992; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Thomas, 2012). Para alguns autores (e.g. Terenzini & Reason, 2010; Astin, 1999, entre outros), o grupo de pares constitui, mesmo, a mais poderosa forma de influência em todos os aspetos do crescimento e desenvolvimento do estudante. A este relacionamento dos estudantes com os seus pares, adicionámos as relações que se estabelecem com os docentes, agora em termos sociais.

Com efeito, como se verificou atrás, no que respeita às relações que os estudantes estabelecem com os seus colegas, em ambiente de sala de aula, os resultados permitem verificar que as mesmas são, de um modo geral, percebidas como muito positivas e pautadas pela entreajuda, companheirismo e partilha. Contudo, as relações sociais, ou seja, as relações de amizade, não seguem integralmente a mesma linha. Existe um grupo de estudantes que caracteriza estas relações como situando-se para além das fronteiras da IES, prolongando-se, de forma perene, para além delas. Todavia, existe um outro grupo de estudantes, embora menos numeroso, que limitam as relações com os seus colegas ao ambiente académico. Como referem, são colegas, e bons colegas, mas nem sempre assumem essa relação como de verdadeira amizade. Neste caso, as interações interpares restringem-se a uma relação de colegas, que se entreajudam no seu percurso escolar, mas da qual os afetos se encontram excluídos.

As relações que se estabelecem entre docentes e estudantes são, de acordo com as narrativas dos últimos, percecionadas, de um modo geral, como sendo positivas. Todavia, estas relações, ainda que de cordialidade, circunscrevem-se, em alguns casos, ao contexto académico formal do espaço da sala de aula. Os estudantes referem que os seus docentes mostram disponibilidade para os apoiar em termos académicos, mas sempre com base na utilização dos canais próprios para tal, em particular a sala de aula ou o gabinete do docente, no horário estipulado para o atendimento aos alunos. A possibilidade do estabelecimento de interações, para além deste espaço, não é equacionada pelos estudantes que manifestam estas perceções. Porém, existem, também, estudantes que representam as relações com os seus docentes como podendo decorrer fora do contexto da sala de aula, num ambiente mais informal. Estes são docentes que cumprimentam os seus alunos nos corredores, que se dirigem a eles pelo seu nome e que se encontram fora do âmbito estritamente escolar. Finalmente, um número de estudantes refere que, tratando-se de relações entre seres humanos, estas estão dependentes dos traços de personalidade de cada um. Realça-se o facto de que a maioria dos estudantes inquiridos que representam as relações com docentes como circunscritas à sala de aula frequenta instituições de ensino universitário. Ao contrário, os estudantes que emitem uma opinião mais positiva em relação a este fenómeno frequentam o ensino superior politécnico. Este resultado indicia que a dimensão da instituição parece exercer influência no estabelecimento de relações de carácter mais pessoal e social entre os docentes e os estudantes.

Em suma, as relações entre docentes e estudantes apresentam uma certa dualidade: enquanto alguns docentes promovem relações de proximidade dentro e fora da sala de aula, outros circunscrevem a sua interação com os estudantes ao ambiente da sala de aula e mantêm-na a um nível formal. Esta dualidade pode, porventura, explicar-se com base na dimensão das turmas e da própria IES, mas, também, pela personalidade dos próprios docentes e a forma como cada um deles aborda a relação que pretende estabelecer com os estudantes. Este aspeto assume particular relevância, pois, de acordo com a literatura (Almeida & Ferreira, 1999; Eaton & Bean, 1995; Berger & Braxton, 1998; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Smith, 2015; Wang, BrckaLorenz & Chiang, 2015), essa relação de proximidade e o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas e gratificantes exerce elevada influência no envolvimento dos estudantes nas atividades letivas e na sua integração académica.

No que respeita à componente do envolvimento em atividades extracurriculares, de uma forma geral, os estudantes inquiridos reconhecem a importância destas atividades, enquanto complemento à sua formação científica, numa lógica de formação mais abrangente e global. Deste modo, estes estudantes envolvem-se e participam em eventos de natureza diversa, desde eventos culturais, passando pelos lúdicos e/ou desportivos e associativos. Todavia, é nos eventos de carácter académico que os estudantes referem mais participar, por considerarem que estes constituem uma mais-valia direta para a sua formação especializada. Assim, sempre que a instituição lhes possibilita essa participação, assistem a palestras, seminários e *workshops*, sobretudo se ligados à sua área de formação.

Um pequeno número de estudantes referiu que, habitualmente, não participa neste tipo de eventos, pela ausência de interesse, pelas suas características pessoais e pelos constrangimentos em termos de tempo (sobretudo estudantes-trabalhadores, que, por definição, acumulam a frequência do ensino superior com uma atividade profissional). Em todo o caso, é importante referir que a maior parte dos estudantes entrevistados perceciona este tipo de atividades como sendo relevantes para a sua formação global, representando momentos em que estabelecem contactos, não apenas com os membros da comunidade académica, mas, também, com participantes externos. Os resultados parecem revelar, assim, que estas atividades constituem, para estes estudantes, oportunidades valorizadas por si para alargarem o leque de ferramentas e competências oferecidas pela sua formação específica e momentos privilegiados de integração na instituição e na comunidade académica, o que está em linha com estudos anteriores (Almeida *et al.*, 2002; Astin, 1999; Berger & Milem, 2000; Harrison, 2014; Kahu, 2013; Kuh, 2009; Kuh *et al.*, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Quaye & Harper, 2015; Strydom & Mentz, 2010; Thalluri, 2016; Thomas, 2012; Tinto & Pusser, 2006).

Confrontando as perceções dos estudantes com as dos líderes institucionais, é possível encontrar um desfasamento entre o que os estudantes afirmam e o que os líderes percebem. A visão positiva e de envolvimento ativo manifestada pelos estudantes encontra, de facto, pouco eco nas narrativas dos líderes institucionais. Estes perspetivam o envolvimento dos estudantes em ações fora do âmbito do currículo como estando reduzida à participação em eventos de natureza co-académica, como sejam os *workshops*, palestras, seminários e conferências, não obstante o esforço institucional de oferta de oportunidades de envolvimento na vida académica, cultural, social e recreativa.

Relativamente à componente da integração/adaptação social, face ao conjunto diversificado de posições assumidas pelos estudantes, é possível afirmar que a praxe representa, para a maioria dos estudantes inquiridos, uma forma importante de integração dos caloiros no novo ambiente académico e social. Reconhecem a este ritual a virtualidade de lhes ter permitido, logo num primeiro momento, o estabelecimento de novos conhecimentos e laços de amizade, por vezes fortes, com colegas, agora amigos. Por outro lado, a praxe é perspectivada, igualmente, como facilitadora da familiarização com a instituição, os serviços e as situações com os quais os estudantes terão de lidar no seu processo de integração. Neste registo, a praxe reveste-se de uma importância ainda maior se se tratar de alunos deslocados. Se, num primeiro momento, a praxe é receada, este sentimento é, rapidamente, ultrapassado quando os estudantes começam a tomar contacto com este ritual. Por outro lado, surgem estudantes que, não obstante concordarem com o facto de que a praxe cumpre uma função relevante na integração dos recém-chegados, optaram por não tomar parte nestas práticas, na medida em que as consideram demasiado absorventes em termos de tempo despendido. Por outro lado ainda, alguns dos estudantes entrevistados representam negativamente o modo como os estudantes mais velhos (em termos de vinculação à instituição) lidam com os mais jovens. Por fim, emerge um conjunto de estudantes que não participam na praxe porque não partilham dos valores e atitudes veiculados pelas práticas praxistas, e, ainda, porque não consideram que a praxe seja preponderante para a sua integração na IES. Optaram por fazê-lo sob outras formas, nomeadamente através do estabelecimento de laços e de interações fora do âmbito das atividades praxistas.

Os dados apresentados permitem constatar que o acolhimento institucional dos novos estudantes é valorizado e desenvolvido, pela instituição, de forma distinta no que se refere aos estudantes de graduação e de pós-graduação (mestrado). No 1.º ciclo de estudos, constata-se a existência de um cuidado institucional particular na receção dos novos estudantes e na sua familiarização com os espaços, os tempos, as estruturas e os processos institucionais da instituição de acolhimento. Estas ações de interação materializam-se não só em tornar familiar para os estudantes a dimensão “funcional” das instituições, mas, igualmente, as suas dimensões sociais, culturais e simbólicas. No fundo, trata-se de um processo de ressocialização académica dos estudantes após a sua frequência do ensino secundário. Os estudantes percecionam estas ações como sendo de grande utilidade para a sua integração neste novo e complexo ambiente institucional a que acabaram de aceder, bem distante do ambiente institucional do ensino secundário.

Relativamente aos estudantes de mestrado, observa-se que estas ações, quando existem, revestem-se, de acordo com as narrativas dos estudantes, de contornos diversos das que são desenvolvidas com os estudantes de licenciatura. De acordo com as suas percepções, as instituições partem da assunção de que os estudantes mais velhos, mais experientes e mais familiarizados com o ensino superior, acederam, já, a condições para se orientarem autonomamente na instituição e no próprio curso, não necessitando de mais do que rituais de boas vindas. São os estudantes “da casa”, isto é, atores já localmente socializados, que acabam por acolher e apoiar os colegas provenientes de outras instituições, os quais, eventualmente, se podem confrontar com algumas dificuldades de integração. Em todo o caso, este parece não constituir, pelo menos para alguns dos estudantes inquiridos, um problema intransponível, já que as experiências académicas anteriores permitem-lhes encontrar respostas e soluções para as dificuldades iniciais de integração no seu novo meio ambiente institucional.

Experiência funcional

A análise da experiência funcional, nomeadamente no que concerne a componente de interação operacional da experiência funcional, revela que os processos e procedimentos burocráticos são, de uma forma geral, percebidos pelos estudantes entrevistados como dificultando a sua experiência funcional. Existe a percepção, de facto, de que esta dimensão de apoio ao estudante, por ser incontornável, deverá ser reequacionada, nomeadamente pelo recurso à Internet para a resolução de diversos assuntos de natureza administrativa. Em todo o caso, são muito poucos os estudantes que se assumem frontalmente contra a carga burocrática existente nas suas instituições. Percecionam, especificamente, a complexidade dos serviços académicos/secretaria, onde os processos são demorados e dificultados por alguns dos elementos do corpo não docente.

A experiência funcional, se desadequada, promove percepções de dificuldade, frustração e sentimento de caos. Além disso, pode impedir que o estudante tire o melhor partido da sua experiência académica por nela não poder integrar todos os recursos que a instituição oferece através dos seus serviços. Este aspeto assume especial relevância dado que, de acordo com a literatura (Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975, 1987, 1993; Terenzini & Pascarella, 1980; Porter, 2006; Titus, 2004; Bean, 1980; Berger & Braxton,

1998; Terenzini & Reason, 2010, entre outros) uma ineficaz interação – especificamente ao nível funcional – com a instituição poderá conduzir a uma sensação de distanciamento e de desintegração, o que poderá levar, em última análise, à contemplação da possibilidade de abandono da instituição. Com efeito, estudos neste domínio demonstram que os serviços que a instituição coloca ao dispor dos seus estudantes, bem como o seu cabal funcionamento, desempenham um papel na construção de uma experiência positiva dos estudantes na sua passagem pela IES que não deve ser negligenciado por estas (Ciobanu, 2013).

Os resultados permitem concluir pela existência de duas tipologias relativamente à capacidade de orientação espacial dos estudantes no *campus*, uma vez inseridos numa nova realidade institucional, incidindo sobre a sua maior ou menor dificuldade em encontrarem lógica no aparente caos constituído pelos novos territórios institucionais e académicos com os quais se confrontaram. Por um lado, existem estudantes que, tendo, assumidamente, encontrado algumas dificuldades iniciais, rapidamente as superaram, quer através da ajuda de pares, quer de funcionários, aos quais recorreram sempre que necessitaram de orientações. Em sentido oposto, foi possível identificar, também, que alguns estudantes interiorizaram uma sensação de desnorte, por se sentirem completamente perdidos, o que marcou as suas primeiras impressões relativamente à IES. São estudantes para quem a dimensão da instituição foi de difícil gestão, em termos emocionais, para quem tudo parecia igual, que percebiam esta nova realidade como profundamente distante e diferente daquela que havia sido a sua casa durante vários anos do seu percurso escolar. Para este grupo de estudantes, foi, também, fundamental a ajuda dos pares e funcionários da instituição, bem como a experiência da praxe, na superação destas barreiras iniciais.

A dimensão física da instituição desempenha um papel preponderante na perceção dos estudantes sobre os ambientes institucionais nos quais estão inseridos. Esta variável influencia as perceções dos estudantes, porquanto aqueles que frequentam IES de pequena dimensão percebem o ambiente como sendo acolhedor, agradável e quase familiar, ao contrário dos que frequentam IES de grande dimensão, que tendem a perspetivar um ambiente mais frio e distante.

São, exatamente, as relações humanas aquilo que, de acordo com as perceções de alguns dos estudantes inquiridos, é identificado como mais positivo em termos do ambiente institucional. As boas relações que se estabelecem entre todos os atores institucionais são, para alguns dos estudantes, o fator que contribui, em maior medida, para

o ambiente institucional positivo da sua instituição. Este sentimento assume, ainda, uma maior expressão quando se trata de estudantes em regime pós-laboral.

Os resultados da análise da relação/interação entre os estudantes e o pessoal não-docente das quatro IES estudadas sugerem que, em termos gerais, os estudantes estão satisfeitos com estas relações. Emerge desta análise, claramente, uma vertente mais afetiva e uma outra mais funcional, já que os estudantes distinguem entre os funcionários *simpáticos* e *atenciosos*, o que remete para uma relação mais pessoalizada e afetiva, e os funcionários *competentes* e *disponíveis*, que pressupõe a existência de uma interação que, não deixando de ser percebida positivamente, assume um cariz mais formal e impessoal.

As relações que se estabelecem entre os funcionários e os estudantes são percebidas de formas distintas. Na verdade, enquanto alguns estudantes percebem estas relações como sendo muito boas ou, até, excelentes, outros, que constituem a maior parte dos estudantes entrevistados, são mais comedidos nas suas apreciações, ficando-se por adjetivos como *boas* ou *cordiais* para caracterizar estas relações. Um terceiro grupo percebe que diferentes serviços permitem o estabelecimento de relações de natureza, também ela, distinta. Os serviços mais burocráticos tendem a não possibilitar o desenvolvimento de relações mais próximas, verificando-se o oposto quando estão em causa serviços mais informais. Finalmente, um quarto grupo qualifica as relações funcionários/estudantes como sendo pautadas pelo distanciamento ou, verdadeiramente, pela inexistência de uma relação propriamente dita. Em todo o caso, e de um modo geral, os estudantes referem que, mesmo em situações de maior distanciamento, as relações são sempre, ou quase sempre, cordiais e amistosas.

Os estudantes consideram que a sua experiência académica não pode ser dissociada da sua experiência social e funcional na IES. Com efeito, é referido que a vida estudantil não pode ser circunscrita à frequência das aulas e à elaboração de trabalhos e exames. De acordo com as narrativas, é importante que esta experiência seja complementada com atividades de caráter mais lúdico ou, pelo menos, menos formal. Estas podem ser materializadas, principalmente, em atividades extracurriculares, de entre as quais se destacam a sua participação em seminários, *workshops* e conferências com relevância percebida para o enriquecimento do seu currículo e como complemento à sua formação académica, mas, também, outras atividades, tais como a participação em órgãos de tomada de decisão e em estruturas associativas. Os estudantes perspetivam estas atividades como constituindo um veículo por excelência para a aquisição e/ou incremento das competências transversais, percebidas como uma mais-valia na sua formação integral.

Assumem, também, particular relevância as relações que se estabelecem, quer com os pares, quer com os docentes, e defendem que as relações positivas e a criação de laços entre todos os atores institucionais promovem o enriquecimento da sua experiência acadêmica. Adicionalmente, no que se refere à experiência funcional, os estudantes atribuem, igualmente, relevância aos processos e procedimentos burocráticos que podem facilitar ou, pelo contrário, prejudicar a sua experiência funcional, com consequências óbvias na sua experiência global, bem como ao ambiente da instituição, percebido como mais próximo e acolhedor em IES de menor dimensão, e mais distante e formal em IES de grande dimensão.

Os resultados e conclusões expostos permitem, assim, verificar e confirmar a primeira das preposições de pesquisa (**PP1 – A experiência do estudante integra várias vertentes, desde logo a componente académica, mas, também, a social e a funcional, que interagem entre si e se influenciam mutuamente para gerarem uma experiência global que influencia o sucesso do estudante**). Na verdade, se os estudantes atribuem centralidade à sua experiência académica, porque assumem, claramente, que o seu papel é esse mesmo, ou seja, o de serem estudantes, não a desconectam, em momento algum, da sua experiência social e funcional. Para eles, a formação intelectual, científica e técnica é incompleta ou, pelo menos, prejudicada, se outro tipo de vivências estiver ausente da sua experiência no ensino superior: o estabelecimento de relações perenes com os seus pares, os seus professores e restante pessoal não docente, o seu envolvimento em atividades de natureza extracurricular, a sua participação em formas mais lúdicas e informais de formação e formas de integração/adaptação à IES e ao ensino superior que lhes permitam sentirem-se acolhidos e familiarizados com a instituição, os processos e serviços.

As representações de sucesso

Como referido anteriormente, a literatura sustenta que a experiência dos estudantes condiciona o seu desempenho e sucesso. Com efeito, a literatura associa, por um lado, o conceito de sucesso académico a indicadores quantificáveis, como a conclusão, com êxito, de um programa de estudos (Yorke, 2004), ou os anos despendidos pelos estudantes para completarem os seus cursos (Kuh *et al.*, 2006). Todavia, estudos mais recentes têm vindo a incorporar, nesta definição de sucesso, indicadores não passíveis de quantificação, como

sejam o desenvolvimento intelectual, social, emocional, profissional e cultural (Almeida & Ferreira, 1999; Airini *et al.*, 2007; Cheng, 2001; Enke & Ropers-Huilman, 2010; Hovdhaugen *et al.*, 2015; Kuh *et al.*, 2006; Mbuva, 2011). O sucesso do estudante pode, assim, ser definido como um processo complexo e compósito que envolve a interação de uma diversidade de fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição e, por outro, com características pessoais do estudante (Mills *et al.*, 2009).

O presente estudo assumiu, igualmente, que o sucesso dos estudantes constitui um conceito multifacetado e de difícil definição, pelo que procurou explorar as concepções que os diversos atores institucionais envolvidos no estudo apresentam de sucesso dos estudantes do ensino superior.

Os resultados permitem concluir que definir sucesso com base, apenas, no desempenho académico, espelhado no número de anos de frequência do curso e nas classificações obtidas, é redutor e limita este conceito a apenas uma esfera da experiência global dos estudantes. Embora seja necessário atender ao resultado do desempenho académico como um dos indicadores (quantitativo) do sucesso, esta perspetiva acaba por ser altamente redutora, tendo de ser complementada com outros indicadores para que possa afirmar-se que um estudante atingiu, ou não, o sucesso. Os atores referem, como alguns desses fatores: (1) a obtenção de emprego; (2) a preparação eficaz para a prática profissional; (3) o enriquecimento pessoal e desenvolvimento humano integral; e (4) a felicidade e o bem-estar.

A análise dos resultados obtidos neste estudo permite concluir de forma clara que, para os atores institucionais entrevistados (estudantes e líderes), o sucesso de um estudante do ensino superior não pode ser definido, apenas, com base em indicadores quantitativos, como sejam as classificações ou a conclusão do programa de estudos dentro da moldura temporal prevista. Mesmo os estudantes que assumem a classificação obtida como a principal forma de medir o sucesso reconhecem que esta não pode constituir a única forma. Outros fatores, como a aquisição de competências transversais, são percebidos como importantes, na medida em que constituirão dimensões centrais no seu desempenho profissional e social futuro.

Apesar de poder haver diferentes configurações da representação de sucesso, em última análise, a sua avaliação está intrinsecamente associada ao estabelecimento, pelos estudantes, de objetivos claros, ao esforço no sentido de os mesmos serem alcançados e, finalmente, à consecução dessas metas que traçaram para si quando ingressaram no seu curso. Esta representação de sucesso corrobora os resultados de diversos estudos sobre

a problemática do sucesso, nomeadamente os de Almeida e Ferreira (1999). Estes autores defendem que o sucesso do estudante deverá ser avaliado com base no seu progresso em relação aos seus objetivos académicos e pessoais numa diversidade de domínios, de entre os quais o desenvolvimento de competências académicas e cognitivas, o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais positivas e gratificantes, o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento de um projeto vocacional, entre outros.

Em suma, os resultados revelam uma forte ligação entre as vivências dos estudantes durante o seu percurso académico e as suas representações de sucesso. A globalidade da sua experiência no ensino superior, que abarca a sua experiência académica, social e funcional, desempenham, assim, um papel fundamental na perceção que estes atores possuem daquelas que devem constituir as características e competências de um estudante para que ele possa ser considerado um estudante com sucesso. Sendo certo que as classificações e a graduação constituem indicadores objetivos de sucesso, eles não são considerados a mais importante medida de sucesso. Os estudantes indicam como extremamente relevante a experiência e as competências que adquirem através do seu envolvimento em atividades extracurriculares, e este envolvimento é percebido como constituindo um valor acrescentado para si, porventura a expensas de um ou dois pontos na sua classificação final, que são vistos como um preço baixo a pagar pelas competências que terão adquirido com a sua participação ativa na vida da academia.

Deste modo, é possível fazer a verificação da segunda proposição de pesquisa **(PP2 – Decorrente da multiplicidade e complexidade das experiências dos estudantes, as suas representações do conceito de sucesso veiculam uma definição muito mais ampla para além da restrita e objetiva definição de sucesso enquanto obtenção de uma classificação positiva e de um diploma)**. Com efeito, interessa a estes estudantes, mais do que terminarem o seu programa de estudos com uma classificação elevada, vivenciarem todo um conjunto de experiências que lhes permitirão complementar os conhecimentos científicos adquiridos, por via da frequência das aulas, com outros de carácter mais transversal, mas que percecionam como igualmente importantes no momento de integrarem o mercado de trabalho. Para além disso, valorizam uma experiência no ensino superior que lhes permita enriquecerem-se em termos humanos e lhes proporcione felicidade e bem-estar, construindo uma relação equilibrada entre a experiência académica e a experiência social. Estes elementos parecem constituir os fundamentos do conceito de sucesso académico neste nível de ensino.

A experiência global dos estudantes, ao mesmo tempo que condiciona e influencia a representação que estes formulam de sucesso académico, é, por seu lado, condicionada por um conjunto alargado de outras variáveis, que designamos por condicionantes organizacionais/institucionais e condicionantes individuais.

Condicionantes organizacionais/institucionais

No que se refere às estruturas, políticas e práticas internas, a missão de cada uma das quatro IES estudadas tem na sua base, como seria expectável, a natureza da própria instituição. Assim, as instituições de ensino superior universitário disponibilizam uma oferta formativa de base mais científica e cultural, procurando proporcionar aos estudantes uma formação abrangente, que englobe as perspetivas técnica, cultural, científica, artística, cívica e ética do conhecimento, numa lógica de geração, difusão e aplicação do saber. Por seu lado, as instituições de ensino superior politécnico definem, como sua missão, a transformação social e o desenvolvimento económico na região onde estão integradas, delineando os seus planos de estudos no sentido de disponibilizarem uma oferta formativa de cariz mais profissionalizante. Estas IES procuram, deste modo, assegurar a ligação entre a formação que oferecem e a comunidade na qual se inserem, por via de uma formação e investigação de qualidade e da aposta na inovação e na transferência do conhecimento e tecnologia.

A visão que as quatro IES estudadas possuem dos estudantes, do seu papel e do seu lugar na IES e no processo de ensino-aprendizagem é caracterizada por uma elevada homogeneização nos discursos. De facto, todas, sem exceção, pelo menos em termos retóricos, colocam o estudante no centro do processo educativo, enquanto pilar fundamental e de legitimação das suas atividades. Esta centração no estudante e focalização na sua experiência vai, então, ao encontro daquilo que os estudantes aspiram, ou seja, a aquisição de conhecimentos, a ligação com o meio envolvente e as preocupações com a questão da empregabilidade, sobretudo no que diz respeito ao ensino politécnico.

Os resultados do presente estudo apontam no sentido de que as IES parecem dedicar especial cuidado aos processos de comunicação institucional. Com efeito, parece existir alguma consciência de que a informação institucional constitui um dispositivo organizacional importante para o enquadramento dos estudantes na vida académica.

Por outro lado, a participação dos estudantes nos órgãos de tomada de decisão institucional é, também, perspectivada pelos líderes institucionais como fundamental. Defende-se o envolvimento ativo dos estudantes no processo de tomada de decisão institucional, e a voz ativa destes em áreas fundamentais relacionadas com a sua integração nas instituições. Os estudantes são perspectivados como parte integrante da comunidade académica. Como tal, devem estar envolvidos na construção da instituição em todas as suas dimensões, através da sua intervenção nas decisões que os afetam diretamente, mas, para além disso, numa lógica de preparação para a sua inserção ativa no mercado de trabalho e na sociedade em geral, por via da aquisição de competências de comunicação. Desta forma, procura-se que os estudantes participem e intervenham ativamente, não apenas segundo o que está consagrado na legislação, mas alargando esta participação a diversos outros órgãos institucionais. Contudo, esta participação na tomada de decisão institucional nem sempre é tão ativa como as intenções institucionais veiculadas pela retórica dos seus documentos. Este facto é justificado com a volatilidade dos cargos em termos de duração temporal, as características pessoais dos estudantes e falhas ao nível do fluxo da informação entre os diversos órgãos de governação das instituições e os estudantes.

As IES parecem atribuir uma grande relevância ao acompanhamento institucional do percurso dos estudantes, expresso em dispositivos de monitorização e tutoria, designadamente os inquéritos sobre a avaliação do ensino ministrado e outros instrumentos de avaliação da satisfação dos estudantes com a sua experiência na instituição. São, para isso, dinamizadas estruturas e atividades diversificadas, no sentido de prestar apoio aos estudantes em áreas e situações que possam apresentar-se como especialmente problemáticas. Procura fazer-se, de igual forma, a monitorização da inserção dos recém-graduados no mercado de trabalho e fomenta-se as ações de criação do próprio emprego, através de gabinetes de emprego e empreendedorismo. Deste modo, o acompanhamento intra-organizacional que as IES promovem estende-se, igualmente, a situações extra-organizacionais, tais como a captação de informação sobre a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Existem projetos de acompanhamento deste processo que assumem o propósito de auxiliar os estudantes a darem os seus primeiros passos no mundo do trabalho. A informação recolhida pode, eventualmente, ser utilizada pelas IES no planeamento de mudanças curriculares e nas estratégias de formação.

No que concerne a qualidade da estrutura física da IES – instalações e equipamentos – a avaliação dos estudantes é globalmente positiva (embora sejam feitas

ressalvas a algumas situações pontuais). Para eles, as IES estariam dotadas das condições necessárias para o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas, por um lado, e, por outro, das atividades extra-acadêmicas e de âmbito mais lúdico. Em todo o caso, a nível académico, é feita a referência à falta de espaços suficientes para o estudo em grupo, tendo os estudantes que recorrer, com alguma frequência, a espaços improvisados, quer por si, quer pelas próprias IES.

Quanto aos programas, políticas e práticas curriculares e extracurriculares promovidos pelas IES em estudo, estas assumem, como preocupação primeira, a necessidade da adaptação da oferta formativa às necessidades existentes no mercado de trabalho, bem como a oferta de uma formação que vá ao encontro das oportunidades de emprego existentes no mercado. A par desta preocupação de adequação da oferta à procura, de forma a potenciar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, as IES admitem que uma outra preocupação que subjaz à criação dos seus planos de estudos está associada à tentativa de adequação da oferta formativa às competências existentes na IES, num posicionamento mais instrumental do processo de elaboração da oferta formativa. Procura-se, através de um complexo processo de negociação e de gestão das diversas fontes de pressão (por parte da sociedade, dos estudantes, da instituição e dos recursos humanos que a compõem), atingir um equilíbrio que é sempre delicado e, de alguma forma, precário.

Em termos da existência (ou não) de diferenças entre o currículo pretendido e o currículo promulgado, isto é, o currículo efetivamente posto em prática pelos docentes, as IES estudadas possuem consciência de que, embora pouco relevantes, estas discrepâncias existem. Tal deve-se (1) à deficiência, ao nível da conceção dos planos de estudo, na adequação dos conteúdos e metodologias adotados às exigências em termos de desempenho profissional futuro, nomeadamente no que se refere à aquisição, por parte dos estudantes, das designadas competências transversais; (2) ao seu público, ou seja, aos estudantes, às suas expectativas, aspirações e dificuldades, que poderão não ser coincidentes com aquilo que recebem da parte da IES; e (3) à não existência, por parte das IES, de um currículo pretendido, pelo que nunca poderá existir uma correspondência exata entre currículo pretendido e currículo promulgado. Se os estudantes percebem, apontam falhas e apresentam sugestões no que diz respeito ao currículo recebido, tal poderá constituir uma oportunidade para as IES de promoção de uma maior participação dos estudantes nos órgãos de tomada de decisão (que, como se viu, é considerada baixa).

Finalmente, em termos de oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social dos estudantes na vida da academia, as percepções dos líderes institucionais convergem no sentido de que as IES possuem um vasto leque de atividades, quer de índole académica/científica, quer de cariz cultural/desportivo/social, que colocam à disposição dos seus estudantes para que estes possam envolver-se ativamente e tenham a oportunidade de enriquecer, formal e informalmente, a sua experiência no ensino superior.

Os resultados demonstram que, no discurso institucional das IES, existe a preocupação de colocar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao comparar-se as narrativas dos líderes institucionais com as dos estudantes, verifica-se uma certa incongruência relativamente a esta centração no estudante. Os estudantes referem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem ainda demasiado centrado no professor, numa posição, de certo modo, antagónica relativamente aos preceitos do Processo de Bolonha.

Este desajustamento entre o discurso institucional e as percepções dos estudantes é, também, detetado na questão da comunicação institucional. Sendo certo que todos os atores institucionais atribuem elevada importância a uma comunicação fluida ao longo da cadeia institucional, os estudantes, mais que os líderes, referem que esta comunicação nem sempre é eficaz e que, com alguma frequência, as informações não chegam aos destinatários.

O envolvimento dos estudantes nos processos de tomada de decisão institucional é perspectivado como fundamental pelas IES, não só porque permite o seu envolvimento na tomada de decisões que lhes dizem diretamente respeito, mas, também, como forma de preparação para a prática profissional futura, através da aquisição de competências de participação. Porém, os líderes das IES consideram que o nível de participação dos estudantes é baixo. Os estudantes justificam esta reduzida participação com as falhas ao nível da comunicação institucional, enquanto os líderes defendem que a razão para a reduzida participação se prende com a volatilidade dos cargos, com as características pessoais dos próprios estudantes e, como estes, com as falhas ao nível da comunicação institucional.

Em suma, face a estes resultados, é possível fazer a verificação da proposição de pesquisa 3 (**PP3 – A experiência global do estudante pode ser modelada pelas ações e iniciativas promovidas pela IES**). Com efeito, as características, políticas e práticas organizacionais enformam o modo como os estudantes vivenciam a vida académica.

Inscrevem-se nestas práticas as formas e modalidades de comunicação institucional; a participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão institucional; o acompanhamento e monitorização dos estudantes, quer durante o seu ciclo de estudos, quer mais tarde, quando já inseridos no mercado de trabalho; as preocupações na elaboração dos planos curriculares dos cursos; e a oferta de oportunidades para o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares.

A importância de ter-se beneficiado de uma experiência anterior positiva na IES é evidenciada nas razões invocadas por alguns estudantes do 2.º ciclo para se manterem na instituição. Esta experiência é fortalecida pela criação de ligações úteis, mas são, também, referidas a qualidade das relações estabelecidas e a qualidade do próprio ensino. O compromisso desenvolve-se numa lógica de prolongamento de uma experiência que foi considerada rica e satisfatória.

Condicionantes individuais

A análise das condicionantes individuais (que as IES não conseguem controlar e que, como tal, terão de considerar e respeitar na sua relação com o seu público – os estudantes) englobou as seguintes categorias: (i) as expectativas dos estudantes e das suas famílias; (ii) a experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior; (iii) as racionalidades da escolha do ensino superior, da IES e do ciclo de estudos, e a informação disponível para a escolha; e (iv) a integração/adaptação à IES e ao ensino superior.

No que se refere às expectativas dos estudantes, desde logo, de desenvolvimento pessoal/intelectual, os resultados permitem concluir que os estudantes de licenciatura esperam, com a frequência do ensino superior, para além da obtenção de um diploma, promover o seu desenvolvimento pessoal, aceder a novos conhecimentos e enriquecer os existentes, numa etapa que é perspectivada como a continuação natural do seu percurso de vida. Por seu lado, os estudantes de mestrado optaram por prosseguir estudos com base na perceção de que a licenciatura não os munuiu de competências e conhecimentos suficientes – ou porque a formação foi pouco aprofundada, ou porque foi demasiado teórica, ou, ainda, porque a sua duração foi demasiado curta e, como tal, não houve tempo para a aquisição de conhecimentos que esperavam ou para consolidação dos conhecimentos adquiridos – para poderem enfrentar, com sucesso, o mercado de trabalho

e prepararem-se para o desempenho de uma profissão com base na aquisição de competências e ferramentas de natureza mais prática e técnica. Todavia, muitos destes estudantes do 2.º ciclo perspetivam, tal como os do 1.º ciclo, a sua formação pós-graduada como a continuação normal do seu percurso académico.

O prestígio da IES e do curso é, também, um dos elementos importantes quando se trata de traçar um percurso académico de nível superior. Relativamente àquelas expectativas que os estudantes sentem que não foram atingidas, estas estão associadas, basicamente, ao facto de estar ausente dos seus cursos (de licenciatura e de mestrado) uma componente mais técnica e prática.

Pode afirmar-se que as expectativas dos estudantes neste campo ligam-se às perceções sobre a qualidade elevada da formação, associada a uma instituição e/ou curso prestigiado e reputado. A reputação percebida da IES é veiculada, sobretudo, através da comunicação social informal, designadamente por via dos contactos sociais e interpessoais.

Havendo alguns estudantes desiludidos com as suas experiências, desfasadas das suas expectativas iniciais, nomeadamente porque não encontraram, na instituição, a esperada união e proximidade entre pares e demais atores institucionais, outros há que não tinham constituído expectativas, racionalmente construídas, sobre as preferências pela instituição e pelo curso. Tal parece ocorrer devido à ausência de informação que lhes permitisse formarem estas preferências.

Os resultados da análise das narrativas permitem concluir que, embora os estudantes possuam expectativas positivas ligadas ao desenvolvimento pessoal quando ingressam num curso superior – numa lógica de continuação natural do seu percurso de vida –, as expectativas mais frequentemente manifestadas estão, principalmente, centradas em dois aspetos: i) a aquisição e/ou aprofundamento de conhecimentos e competências que permitam, a jusante da formação académica, o desenvolvimento com sucesso da sua profissão; e ii) a adequação dos conhecimentos adquiridos à prática profissional. Esta preocupação com a aquisição de conhecimentos práticos é mais visível nos estudantes pertencentes às universidades. Não obstante, nos institutos politécnicos – mais orientados para a oferta de cursos com um cariz mais profissionalizante – esta representação de afastamento dos cursos à prática profissional está, também, presente, ainda que em menor grau.

Independentemente do estatuto socioeconómico e sociocultural, as expectativas parentais relativamente ao ingresso dos seus filhos no ensino superior são positivas, como seria de esperar. Os pais apoiam a decisão dos filhos, não apenas relativamente à sua opção por prosseguirem estudos no ensino superior, como, também, no curso escolhido. Este é um percurso representado como natural na vida dos seus filhos, quase incontornável, verificando-se um alinhamento entre projetos de vida e projetos profissionais. Para alguns pais, o ingresso de um dos seus filhos no ensino superior significa a realização de um sonho, pelo que os apoiam incondicionalmente; para outros pais, este constitui o percurso esperado e não interferem nas escolhas dos seus filhos.

No que se refere à experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior, de uma maneira geral, os participantes referiram que este percurso académico se pautou pela regularidade, utilizando as classificações obtidas durante os diversos níveis de ensino como indicador para a caracterização desta “normalidade”. Como possíveis elementos influenciadores de alguma ausência desta regularidade, os estudantes apontaram a instituição de ensino frequentada, o grau de dificuldade da própria área científica/via de ensino escolhida e a indecisão que, num determinado momento do percurso académico, caracterizou as suas escolhas relativamente ao percurso a seguir. Este último fator é, aliás, aquele que foi apontado mais frequentemente como tendo sido crítico na trajetória de sucesso dos estudantes entrevistados e como um dos mais delicados. Com efeito, um número substancial de estudantes referiu, por um lado, a falta de preparação e orientação para tomarem essas decisões e efetuarem essas escolhas, e, por outro, a pouca maturidade própria da idade em que essas opções têm que ser assumidas.

Relativamente à escolha do ensino superior, subjazeram a este processo dois tipos de motivações: por um lado, motivações de natureza emocional, das quais se destacam as percepções de que este era um caminho natural a prosseguir, bem como o gosto pelo enriquecimento intelectual e por uma área de conhecimento específica; por outro lado, motivações de natureza racional, como, por exemplo, a consciência de que um diploma de estudos superiores contribui para o incremento das suas trajetórias profissionais. Trata-se da prevalência de uma lógica de mobilidade social e profissional ascendente, à qual se associa a percepção da insuficiência de estudos de nível secundário.

Relativamente à escolha da IES, os estudantes referiram a localização da instituição na sua área de residência como a principal razão presente nesta escolha. Pelo facto de ser mais cómodo e com menores custos financeiros (até porque eliminam a necessidade de estes estudantes passarem a viver deslocados do seio familiar), esta constitui a razão

principal que preside à escolha da instituição. No caso do 2.º ciclo, experiências positivas anteriores contribuíram, igualmente, para a fidelização destes estudantes.

No que concerne a escolha do programa de estudos, a razão mais vezes invocada pelos estudantes para terem escolhido um programa em particular está associada a preferências pessoais pela área científica. Outras razões, menos invocadas mas, ainda assim, relevantes, dizem respeito à obtenção de formação complementar ou à continuidade na mesma área científica da formação de base, à natureza multidisciplinar do curso ou à qualidade percebida do corpo docente.

Os estudantes referiram que tiveram acesso à informação na qual basearam a sua escolha, quer da IES, quer do programa de estudos que frequentam através de três meios privilegiados: (1) informação disponibilizada pela IES, nomeadamente através do seu sítio na Internet; (2) informação veiculada por outros significativos, designadamente familiares e amigos que frequentaram ou frequentam a mesma IES; e (3) conhecimento através da presença da IES em feiras e mostras universitárias.

Finalmente, no que respeita à integração/adaptação dos estudantes à instituição, alguns dos estudantes inquiridos referiram que os primeiros dias vividos nesta nova realidade foram difíceis, pois implicaram a socialização num ambiente novo e distinto daquele a que estavam habituados. Contudo, foi, igualmente, referido que estes obstáculos iniciais foram ultrapassados com relativa facilidade e rapidez. Outros estudantes sentiram mais profundamente essa transição do ensino secundário para o superior, de um ambiente protegido para um outro onde lhes era exigido que fossem muito mais autónomos. É clara a sua sensação de estarem “perdidos”, “desnorteados” na imensidão de um *campus* universitário, por comparação com a pequena dimensão da sua escola secundária.

A praxe assume um papel de protagonismo no processo de integração dos novos estudantes. Aliás, para um número expressivo de estudantes entrevistados, este constituiu, de facto, o principal veículo de integração no mundo académico, ao permitir-lhes estabelecerem interações com os colegas e familiarizarem-se com a estrutura física e funcional da instituição. Adicionalmente, o envolvimento em atividades extracurriculares contribuiu, igualmente, para uma mais fácil integração dos estudantes no ambiente e nas dinâmicas institucionais.

Em face dos resultados da análise das narrativas dos estudantes, é possível verificar a validade da proposição de pesquisa 4 (**PP4 – As ações da IES não constituem a única influência, sendo que a bagagem pessoal transportada pelo estudante**

determina a forma como ele interage com a IES e com as oportunidades por ela apresentadas). Com efeito, se as condicionantes organizacionais/institucionais desempenham um papel de grande relevância na experiência global dos estudantes, elas não podem ser dissociadas das condicionantes de natureza individual, ou seja, inerentes a cada um destes atores institucionais. Quando ingressam no ensino superior, estes transportam consigo um conjunto de características e expectativas que funcionam como um filtro daquilo que irão encontrar na IES, e cabe a estas procurarem saber o que os seus estudantes desejam e esperam quando escolhem aquela instituição para prosseguirem os seus estudos.

Em suma, os resultados que têm vindo a ser apresentados e discutidos permitem afirmar que a experiência global dos estudantes do ensino superior se apresenta como um processo multidimensional, composto por um vasto conjunto de vivências, a que denominámos (1) **experiência académica** (aquela que diz diretamente respeito ao processo de ensino-aprendizagem em ambiente de sala de aula, e que se relaciona, especificamente, com a consecução de objetivos educativos, com o desenvolvimento intelectual/cognitivo dos estudantes e com a aprendizagem que estes realizam, e que compreende, igualmente, a relação/interação com os professores na sala de aula, a relação/interação com os pares na sala de aula, a perceção da relevância das disciplinas e dos seus conteúdos, a gestão do tempo e a quantidade de tempo e energia dedicados aos estudos); (2) **experiência social** (que se relaciona com a interação e o estabelecimento de relações com os seus pares e com o corpo docente fora da sala de aula, e que compreende, igualmente, o tipo e grau de envolvimento em atividades extracurriculares oferecidas pela IES, a experiência da praxe enquanto ritual de iniciação e integração do novo estudante no ambiente académico e social, e o acolhimento institucional); e (3) **experiência funcional** (que compreende tudo aquilo que é necessário para que o estudante se constitua como um membro participante e ativo da comunidade académica, mas que não se relaciona diretamente com os aspetos académicos e sociais. Antes, inclui a relação/interação com o pessoal não docente, a aprendizagem das regras e regulamentos da IES, os aspetos burocráticos da experiência no ensino superior e a orientação espacial no interior do *campus*).

Este vasto conjunto de vivências é claramente modelado pelas perceções que os estudantes possuem relativamente às **caraterísticas, práticas e condições organizacionais** da IES, designadamente no que se refere às suas estruturas, políticas e práticas internas; à visão que veiculam de estudante e do seu papel no processo educativo;

aos processos de comunicação institucional e à participação dos estudantes na tomada de decisão institucional; ao acompanhamento que as IES fazem do percurso dos seus estudantes; ao apoio durante e após a formação; à qualidade da estrutura física da instituição; aos programas, políticas e práticas curriculares e extracurriculares promovidos pelas IES; e, for fim, à oferta de oportunidades para que os estudantes se envolvam ativamente na vida da academia.

Porém, as condicionantes organizacionais/institucionais não constituem as únicas influências a que os estudantes estão sujeitos ao longo da sua formação académica. Com efeito, exercem, também, um papel de elevada relevância as **condicionantes de índole individual**, isto é, as características, processos pessoais e experiências anteriores que os estudantes transportam consigo para o ensino superior. Estas condicionantes funcionam como um filtro no seu processo de interação com a IES e com as oportunidades que esta lhes oferece, quer em termos de formação científica, quer, mais globalmente, numa lógica de formação integral.

Todas estas condicionantes, bem como a experiência global dos estudantes, têm evidentes repercussões na sua definição daquele que deve ser um estudante do ensino superior com sucesso. Os estudantes constroem as suas **representações de sucesso** com base na multiplicidade e complexidade de experiências que vivenciam no ensino superior, condicionadas pelas características da IES e mediadas pela sua história pessoal e pelo seu próprio projeto de vida.

10.2. Implicações do estudo para a teoria

Em termos de contributos do estudo para o avanço do conhecimento no campo, a revisão da literatura que serviu de base ao desenvolvimento da presente investigação demonstrou que os estudos que se debruçam sobre a temática dos fatores com influência nos comportamentos de persistência e abandono dos estudantes do ensino superior remontam, já, à década de 1970 do séc. XX, e encontram-se consubstanciados num vasto corpo de conhecimento, oriundo, sobretudo, de países anglo-saxónicos, mas, também, da Austrália e Europa (Cf., entre outros, os trabalhos desenvolvidos por Astin, 1975, 1984, 1985, 1993, 1999; Attinasi, 1989; Bean, 1980, 1982, 1983; Bean & Eaton, 2000; Benson *et al.*, 2013; Berger & Braxton, 1998; Berger & Milem, 2000; Bliss & Sandifor, 2004; Braxton *et al.*, 2004; Braxton & McLendon, 2001-2002; Braxton *et al.*, 1997; Braxton *et al.*, 1995;

Cabrera *et al.*, 1992; Castillo *et al.*, 2006; Eaton & Bean, 1995; Goildrick-Rab *et al.*, 2009; Gross *et al.*, 2007; Horton, 2015; Hossler, Ziskin, More III & Wakhungu, 2008; Holland, 1966, 1985, 1997; Hossler, 2005; Hossler, Ziskin, Kim, Cekic & Gross, 2008; Jensen, 2011; Kahu, 2013; Kuh & Love, 2000; Kuh *et al.*, 2006; Morgan, 2013; Museus *et al.*, 2011; Museus & Quaye, 2009; Museus & Ravello, 2010; Nelson *et al.*, 2014; Nora, 1990; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Paulsen & St. John, 2002; Quaye & Harper, 2015; Rendón *et al.*, 2000; Seidman, 2012; Spady, 1970, 1971; Stage & Hossler, 2000; Swail *et al.*, 2003; Terenzini & Pascarella, 1980; Terenzini & Reason, 2005, 2010; Thomas, 2012; Tinto, 1975, 1987, 1993, 2011, 2012a, 2012b; Tinto & Pusser, 2006; Titus, 2004; Weidman, 1984, 1989).

No entanto, em Portugal, são, ainda, relativamente escassos os estudos que abordam esta problemática (Cf., entre outros, os trabalhos de Almeida, 2007; Almeida & Ferreira, 1999; Almeida *et al.*, 2006; Almeida *et al.*, 2004; Almeida *et al.*, 2002; Bento, 2008; Brites Ferreira *et al.*, 2010; Costa *et al.*, 2014; Costa & Lopes, 2008; Ferreira *et al.*, 2011; Ferreira *et al.*, 2001; Lopes & Costa, 2012; Mendes *et al.*, 2016; Soares & Almeida, 2001; Tavares, 2002; Tavares & Huet, 2006; Tavares & Monteiro, 2008; Tavares & Santiago, 2001; Tavares *et al.*, 2002, 2003; Vasconcelos *et al.*, 2009), e, nas temáticas que se prendem com a satisfação dos estudantes com a sua experiência no ensino superior, os estudos de Magalhães *et al.* (2013, 2011), Machado e Sá (2009), Pedro *et al.* (2016), Sarrico e Rosa (2014), Soares *et al.* (2002), Taylor *et al.* (2008) e Vasconcelos *et al.* (2009), entre outros.

O presente trabalho procura, assim, constituir uma contribuição para o corpo de conhecimento produzido no nosso país relativamente à problemática em estudo.

Por outro lado, os diversos modelos conceituais que têm vindo a ser desenvolvidos no campo focalizam-se mais numa ou noutra das diversas perspetivas teóricas, enfatizando, como tal, determinadas características do estudante, da sua experiência no ensino superior e do contexto no qual essa experiência ocorre⁴⁷. Com o modelo de análise que propusemos, pretendemos obter uma compreensão mais alargada dos fatores com influência no desempenho e sucesso dos estudantes. Com efeito, analisámos um conjunto abrangente de variáveis que compõem a experiência global dos estudantes, a qual se desdobra em experiência académica, experiência social e experiência funcional. Esta

⁴⁷ Kuh *et al.* (2006) agrupam estas perspetivas teóricas em cinco grandes grupos: (1) perspetivas sociológicas; (2) perspetivas psicológicas; (3) perspetivas culturais; (4) perspetivas económicas; e (5) perspetivas organizacionais ou institucionais.

experiência sofre, por seu lado, influências das condicionantes individuais e das condicionantes organizacionais/institucionais. Os resultados do estudo demonstram, de facto, que estas condicionantes não podem ser dissociadas, pois ambas desempenham um papel profundamente relevante na experiência global dos estudantes.

Com base nos resultados da presente investigação, foi, então, possível desenvolver o modelo de análise experiência dos estudantes que apresentamos (Figura 19):

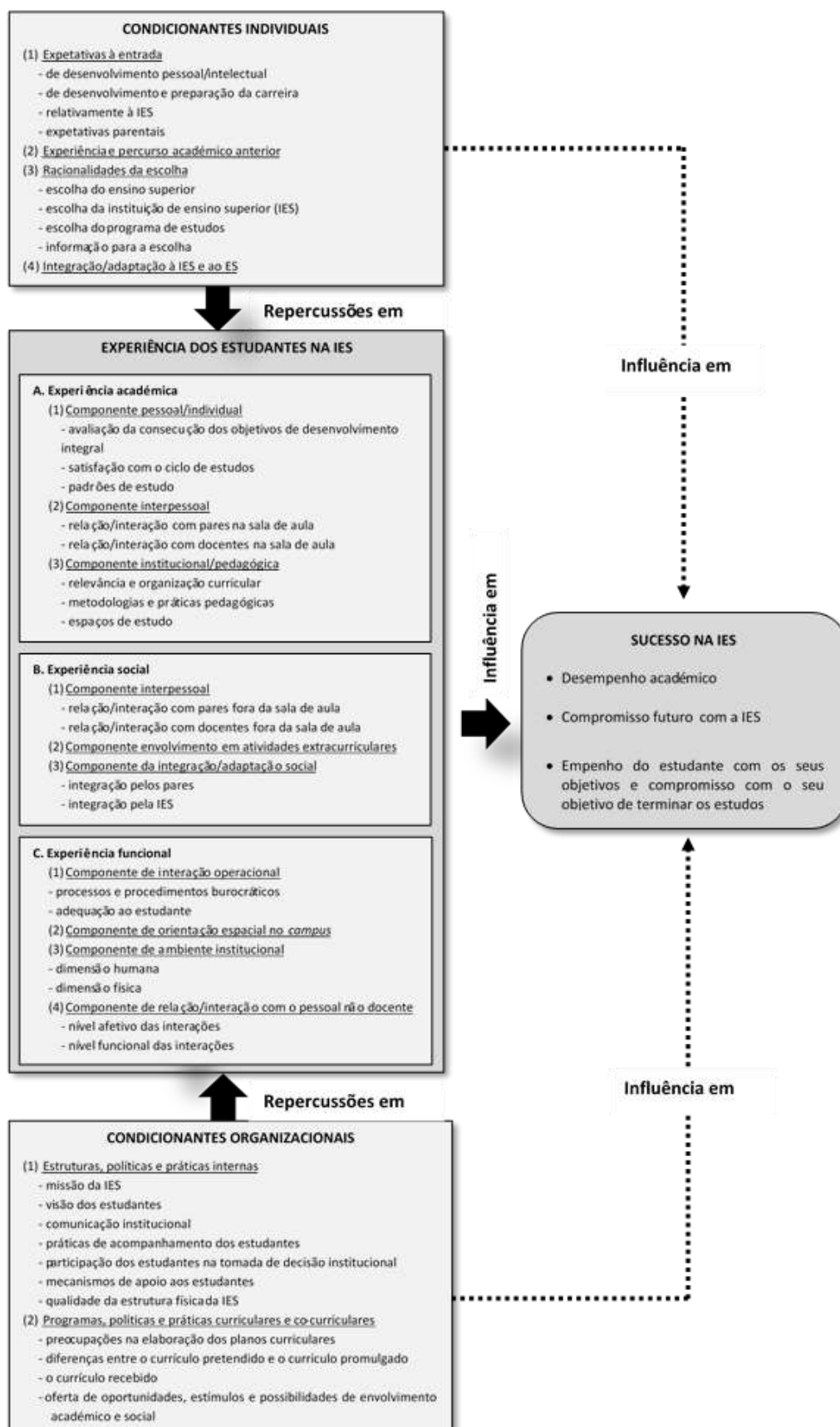


Figura 19. Modelo multidimensional da experiência dos estudantes

De acordo com o modelo desenvolvido, a experiência dos estudantes constitui um constructo multidimensional, composto pela sua experiência em termos académicos e mais formais, em termos sociais, mais informais, e na sua interação funcional com a IES. Esta experiência é condicionada e sofre várias influências das características individuais dos estudantes, articuladas com o contexto organizacional no qual ela ocorre. É no equilíbrio entre estas diversas forças que se desenvolve, então, a experiência global dos estudantes, e é no resultado desse equilíbrio que irá moldar-se o seu desempenho académico, o compromisso estabelecido com os seus próprios objetivos e, em última análise, o seu compromisso presente e futuro para com a IES.

O modelo desenvolvido neste trabalho procura, assim, apresentar uma perspectiva integrada e, conseqüentemente, holística da experiência do estudante e das suas condicionantes, bem como da forma como isso afeta o seu desempenho académico.

10.3. Implicações do estudo para a prática

As conclusões a que o presente estudo permitiu chegar revelam a abrangência e complexidade do processo de ensino-aprendizagem que tem lugar ao nível do ensino superior. Este processo não ocorre, naturalmente, no vazio, e sofre influências e condicionalismos de variadíssima ordem. Há muito que os estudantes deixaram de ser perspetivados como meros recetáculos de informação e conhecimento. Hoje, sabe-se que é fundamental atender à individualidade de cada estudante e procurar adaptar este processo às expetativas e necessidades do público que as IES servem.

Se o discurso institucional sobre o estudante e o seu lugar e papel no processo de ensino-aprendizagem é caracterizado por uma profunda convergência, os estudantes nem sempre sentem que ocupam o lugar central neste processo. Assim, cabe às IES, para além da tradicional auscultação dos estudantes através dos habituais questionários académicos, procurar outras formas de sondar os estudantes, de modo a perceberem com clareza quais as suas expetativas relativamente à sua formação e à sua vida na IES.

Este instrumento de abordagem da realidade dos estudantes, que aqui propomos, pretende constituir uma ferramenta de análise e avaliação da realidade de cada IES, no sentido de esta melhor conhecer e, desse modo, perceber as aspirações, objetivos,

necessidades e queixas dos seus estudantes. Percebendo as dificuldades que as IES atravessam, nomeadamente no que se refere à escassez de recursos, entendemos, todavia, que este constitui um caminho para que os *policy makers* institucionais estejam em condições mais adequadas para definirem melhores estratégias no sentido da integração e desenvolvimento dos seus estudantes.

Os resultados do estudo demonstram que, embora os estudantes revelem estar, de uma forma geral, satisfeitos com o seu curso, afirmam que, se lhes fosse oferecida essa prerrogativa, alterariam alguns aspetos do seu programa de estudos. Apresentam, inclusivamente, um conjunto de sugestões, as quais passam, nomeadamente, pela incorporação de uma componente mais prática no plano de estudos – bem como uma melhoria da ligação à prática, percebida por alguns dos estudantes como deficiente, ou, até, inexistente –, pela alteração de algumas metodologias adotadas pelos docentes, por alterações ao nível da carga letiva, percebida como possuindo um peso excessivo, e pela alteração das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, representado como ainda bastante centrado no professor. Estas sugestões poderão ser tidas em conta no momento da elaboração e estruturação dos planos curriculares, o que permitirá uma adequação dos planos de estudos aos estudantes e às suas expetativas e necessidades.

Por outro lado, o envolvimento dos estudantes em atividades de natureza não curricular constitui um aspeto de grande relevância na experiência dos estudantes. De facto, este envolvimento funciona, ou deveria funcionar, em concomitância e em complementaridade com as atividades académicas, no sentido da formação integral do estudante, ao mesmo tempo que contribui para o grau de compromisso deste para com a IES.

10.4. Limitações do estudo

A primeira das limitações do presente estudo é decorrente da abordagem metodológica escolhida. Com efeito, ao optarmos por uma metodologia de cariz qualitativo, assumimos, desde logo, a impossibilidade de procedermos a generalizações, já que o propósito da pesquisa qualitativa não consiste em generalizar os resultados, mas em descrever, interpretar e atribuir um significado ao posicionamento dos sujeitos relativamente a uma determinada situação (Crabtree & Miller, 1999). Esta é, efetivamente, a principal das desvantagens da utilização das abordagens qualitativas, ao não permitir a

generalização dos resultados dos estudos que a ela recorrem à população com o mesmo grau de certeza que as abordagens quantitativas permitem. Os resultados destes estudos não são passíveis de serem testados no sentido de se verificar se são estatisticamente significativos ou se se devem ao acaso (Atieno, 2009). Em todo o caso, a literatura advoga a possibilidade de fazer generalizações parciais para populações semelhantes (Myers, 2000).

A segunda das limitações identificadas diz respeito ao número de casos estudados e à localização geográfica dos mesmos. De facto, por constrangimentos de tempo e de recursos, este trabalho limitou-se a quatro casos de estudo no norte de Portugal, por esta ser a nossa área de residência. Não obstante a escolha das IES a estudar tenha procurado obedecer a alguns critérios que pudessem fazer destes casos, de alguma forma, “representantes” da realidade portuguesa – ao selecionarmos uma universidade clássica, uma universidade nova, um instituto politécnico de grande dimensão e um instituto politécnico de pequena dimensão –, a verdade é que, mais uma vez, não é possível extrapolar os resultados deste estudo para o universo das IES portuguesas. De qualquer forma, entendemos que algumas das conclusões a que chegámos podem ser transferíveis para a restante realidade portuguesa do ensino superior.

Por outro lado ainda, este estudo limitou-se, também, ao subsetor público do ensino superior português, pelas razões anteriormente apresentadas⁴⁸, pelo que fica por analisar a realidade do ensino superior privado português. Acreditamos que, se algumas das dimensões de análise utilizadas neste estudo apresentariam resultados semelhantes, outras há que, possivelmente, exibiriam diferenças relevantes.

Finalmente, uma outra limitação deste estudo relaciona-se com as dimensões de análise que elegemos para estudar a realidade em causa. Ao selecionarmos as condicionantes individuais e organizacionais como constituindo o foco das influências na experiência total dos estudantes, excluímos outras identificadas pela literatura como igualmente relevantes, nomeadamente as condicionantes culturais e económicas. Assumimos que, se as condicionantes culturais não se afiguram centrais na realidade do ensino superior português, as condicionantes de natureza económica, tendo, sobretudo, em conta o período de recessão que o país atravessa, poderiam contribuir para o aumento da riqueza dos resultados obtidos e para um maior aprofundamento da temática em discussão.

⁴⁸ Ver Capítulo 3, ponto 3.5.

10.5. Pistas para investigação futura

Identificadas as principais limitações do estudo, é, então, possível encontrar algumas pistas para futuros trabalhos de investigação sobre a temática analisada pelo mesmo. Assim, e relativamente à metodologia de pesquisa utilizada, designadamente os métodos e instrumentos de recolha de dados empíricos, propõe-se o complemento das entrevistas em profundidade a informantes-chave e a análise documental com a utilização de um inquérito por questionário, o qual permitiria, por um lado, a utilização de uma amostra mais extensa e, por outro, a quantificação de, pelo menos, alguns dos resultados. Adicionalmente, propõe-se, também, o desenvolvimento de uma escala destinada a avaliar o peso relativo de cada variável do estudo na experiência global dos estudantes, bem como as relações entre elas.

Relativamente à delimitação do estudo em termos geográficos, poderá afigurar-se interessante replicar este estudo noutras zonas do país, o que permitiria o desenvolvimento de estudos comparativos em termos regionais, nomeadamente norte/sul, litoral/interior e Portugal continental/ilhas.

No que respeita aos subsetores de ensino, propõe-se, também, que este tipo de investigação seja levado a efeito, igualmente, no subsector de ensino superior privado, permitindo, uma vez mais, a elaboração de estudos comparativos entre realidades educativas distintas.

* * *

Ao longo das últimas décadas, o sistema português de ensino superior tem vindo a sofrer importantes reconfigurações. A uma muito rápida expansão decorrente da revolução democrática de 1974, consubstanciada na massificação, expansão e democratização deste nível de ensino, seguiu-se, em meados da década de 1990, uma desaceleração do crescimento do número de estudantes. Tal decorre, sobretudo, de sucessivos anos de declínios nas taxas de natalidade e de políticas introduzidas no sistema, no sentido de encontrar um maior equilíbrio entre quantidade e qualidade da formação oferecida pelo ensino superior. Por outro lado, o perfil dos estudantes foi, também ele, sofrendo alterações e, hoje, estes apresentam um mais elevado grau de exigência por referência ao tradicional

estudante, que ingressava no ensino superior logo após a conclusão dos seus estudos de nível secundário, e cujo objetivo principal era o de estudar a tempo inteiro com o propósito de obter um grau superior (Navarro *et al.*, 2005).

Neste contexto, as instituições veem-se forçadas a competir cada vez mais por estudantes, tentando atraí-los, mantê-los satisfeitos, fidelizá-los e, em última análise, graduá-los. Para isso, torna-se necessário que as IES possuam um conhecimento aprofundado e rigoroso do seu público, ou seja, dos estudantes que formam.

O presente estudo permitiu, a partir da análise dos dados empíricos recolhidos com base no modelo de análise elaborado, a identificação de algumas das características, que, na perspetiva dos estudantes, exercem influência na sua experiência global, no seu desempenho e, posteriormente, no seu sucesso. Destacam-se, de entre estes fatores, aqueles que os estudantes representam como sendo mais relevantes (i) a consonância entre as expectativas iniciais dos estudantes relativamente ao ensino superior, à IES e ao curso; (ii) as ações de integração/adaptação dos novos estudantes à IES; (iii) o ambiente institucional percebido; (iv) as relações que estabelecem com os restantes atores institucionais, designadamente os pares, os docentes e o pessoal não docente; (v) a relevância e organização dos seus planos de estudos; (vi) as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas pelos seus docentes; (vii) os espaços de estudo disponibilizados pela IES; (viii) as práticas de acompanhamento e auscultação dos estudantes promovidas e levadas a efeito pela IES; (ix) a sua participação na tomada de decisão institucional; (x) os mecanismos de que a IES dispõe para prestar apoio aos estudantes, aos mais variados níveis; e (xi) a oferta de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social dos estudantes.

Em face destes resultados e do conhecimento daquilo que os estudantes representam como mais importante na sua experiência, as IES estarão em condições de, aquando da elaboração dos seus planos estratégicos, considerarem a visão dos seus estudantes. Para isso, assume elevada relevância a auscultação intencional e sistemática dos estudantes, envolvendo-os ativamente na tomada de decisão institucional e procurando perceber o que, para eles, significa atingir o sucesso no ensino superior. De facto, para os estudantes deste nível de ensino, o sucesso vai muito para além da obtenção de boas classificações ao longo do seu percurso académico e de um diploma no final do mesmo. Sendo certo que admitem que este constitui um fator diferenciador no momento de abordar o mercado de trabalho, para eles, ter sucesso vai muito para além disso. As suas representações de sucesso são, pois, muito mais abrangentes e incluem: (i) a

obtenção de emprego; (ii) a preparação eficaz para a prática profissional e a aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos; (iii) o enriquecimento pessoal e desenvolvimento humano integral; (iv) a felicidade e o bem-estar; (v) o equilíbrio entre experiência acadêmica e experiência social; (vi) o envolvimento e investimento em atividades extracurriculares; (vii) a capacidade de adaptação a novas situações; (viii) a consecução dos objetivos inicialmente traçados; e (ix) a aquisição de competências transversais.

Ao terem consciência daquilo que, para os estudantes, traduz um estudante de sucesso, as IES estarão de posse de elementos importantes para procurarem modelar as suas políticas e práticas no sentido de fazerem convergir a sua oferta às expectativas e necessidades do seu público.

Os estudantes têm, nas suas próprias palavras, de se sentir “em casa”, de encontrar ali uma “segunda família”, de sentir desejo de ir diariamente para a sua IES, de gostar de estar no *campus*, de se envolver em atividades extracurriculares, de se sentir acarinhados e protegidos pela IES, de sentir que a sua opinião conta, de estabelecer laços perenes com os restantes atores institucionais, de encontrar sentido nos conteúdos curriculares que lhes são transmitidos, enfim, de ser felizes na instituição. Este é, porventura, um dos caminhos para o seu sucesso, e é nisso que as IES têm de focar-se para que a comunidade académica pela qual são responsáveis, e, designadamente os seus estudantes, sintam que o tempo que passam na IES e o que lá constroem está a modelar a sua experiência e a prepará-los para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Abrams, L. S. (2010). Sampling 'hard to reach' populations in qualitative research: The case of incarcerated youth. *Qualitative Social Work*, 9, 536-550.
- Adelman, C. (2007). Do we really have a college access problem? *Change*, 39(4), 48-51.
- Airini, T. R., O'Shea, M., Tarawa M., Sauni, P., Ulugia-Pua, M., Sua-Huirua, T., & Curtis, E. T. (2007). Success for all in higher education: Improving indigenous and minority student success in degree-level studies. Comunicação apresentada na *British Education Research, Association Conference*, Londres, Inglaterra, 5 de setembro.
- Alarcão, I., & Gil, V. M. S. (2004). Teaching and learning in higher education in Portugal: An overview of studies in ICHED. In I. Alarcão, V. M. S. Gil, & H. Hooghoff (Eds.), *Challenges in teaching & learning in higher education* (pp. 195-214). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aleandri, G., & Russo, V. (2015). Autobiographical questionnaire and semi-structured interview: Comparing two instruments for educational research in difficult contexts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 514-524.
- Alfred, R. L. et al. (2007). *Making community colleges more effective: Leading through student success*. New York: Community College Consortium/Ford Foundation.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 203-215.
- Almeida, L., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.
- Almeida, L., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L., Soares, A. P., Ferreira, J. A., & Tavares, J. (2004). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de alguns instrumentos de medida. In C. Machado, L.

- S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 487-495). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Altheide, D., Coyle, M., DeVriese, K., & Schneider, C. (2008). Emergent qualitative document analysis. In S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 127-151). New York: The Guilford Press.
- Amado-Tavares, D. (2008). *O superior ofício de ser aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A., Rosa, M. J., Santiago, R., & Teixeira, P. (2002). *O ensino superior pela mão da economia*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Amaral, A., Rosa, M. J., & Tavares, D. A. (2007). Portugal. In P. J. Wells, J. Sadlak, & L. Vlasceanu (Eds.), *The rising role and relevance of private higher education in Europe* (pp. 313-344). Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Amaral, A., & Teixeira, P. (1999). *Previsão da evolução do número de alunos e do financiamento*. Matosinhos: CIPES e Fundação das Universidades Portuguesas.
- Anderson, B. D. (1967). *Comparison of enrolled and non-enrolled applicants for Modesto Junior College, Fall 1966*. California: Modesto Junior College.
- Anderson, D. S. (Ed.) (2016). *Further wellness issues for higher education. How to promote student health during and after college*. New York: Routledge.
- Arroteia, J. C. (2000). Aspectos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 111-123.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1985). *Achieving academic excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-808.
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atieno, O. C. (2009). An analisys of the strengths and limitations of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 13-18.
- Attinasi, L. C. (1989). Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *The Journal of Higher Education*, 60(3) (May-June), 247-277.
- Auerbach, C. F, & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Augustine, R. D. (1966). *Persistence and attrition of engineering students. A study of freshmen and sophomore engineering students at three Midwestern universities*. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse.

B

- Baars, G. J. A., & Arnold, I. J. M. (2014-2015). Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university. *Journal of College Student Retention*, 16(1), 95-109.
- Baer, L., & Duin, A. H. (2014). Retain your students! The analytics, policies and politics of reinvention strategies. *Planning for Higher Education Journal*, 42(3), 1-12.
- Bahr, P. R., Toth, C., Thirolf, & Massé, J. C. (2013). A review and critique of the literature on community college students' transition processes and outcomes in four-year institutions. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 459-512). Dordrecht: Springer.
- Baker, V. L., & Griffin, K. A. (2010). Beyond mentoring and advising. Toward understanding the role of faculty "developers" in student success. *About Campus*, 14(6), 2-8.
- Baldwin, C., Bensimon, E. M., Dowd, A. C., & Kleiman, L. (2011). Measuring student success. In R. B. Head (Ed.), *Institutional effectiveness* (New Directions for Community Colleges, 153, 75-88). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Banco Mundial (2007). *Global economic prospects 2007: Confronting challenges of the coming globalization*. Oxford: Oxford University Press for the World Bank.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basi, P. (1999). The task of institutions of higher education in the new Europe. In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber, *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 26-33). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bean, J. P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 1(4), 291-320.
- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 48-62). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bebiano, R. (2003). A cidade e a memória na intervenção estudantil de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, outubro, 151-163.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories* (2.^a Ed.). Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis* (3.^a Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Benson, R., Heagney, M., Hewitt, L., Crosling, G., & Devos, A. (2013). *Managing and supporting student diversity in higher education. A casebook*. Oxford: Chandos Publishing.
- Bento, A. (2008). O insucesso no ensino superior: Perspectivas e situações dos alunos do 4.º ano via ensino da Universidade da Madeira. In C. Escallier & N. Veríssimo (Orgs.), *Educação e Cultura* (pp. 147-156). Funchal: Grafimadeira.

- Berger, J. B., & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Volume XV (pp. 268-338). New York: Agathon Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Bers, T. H., & Smith, K. E. (1991). Persistence of community college students. The influence of student intent and academic and social integration. *Research in Higher Education*, 32(5), 539-556.
- Bickerstaff, S., Barragan, M., & Rucks-Ahidiana, Z. (2012). *"I came in unsure of everything": Community college students' shifts in confidence*. Community College Research Center Working Paper No. 48. Consultado em 7 de julho de 2016. Disponível em <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/community-college-shifts-confidence.pdf>.
- Bliss, L. B., & Sandifor, J. R. (2004). Linking study behaviours and student culture to academic success among Hispanic students. *Community College Journal of Research and Practice*, 28, 281-295.
- Bolotova, A. K., & Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behaviour. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(3), 120-131.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment* (2.^a Ed.). New York: Basic Books.
- Bossen, D. A., & Burnett, C. W. (1970). What happens to the withdrawal student. *Junior College Journal*, 40, 30-32.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.

- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McLendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30(3). San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J. M., & McClendon, S. A. (2001-2002). The fostering of social integration through institutional practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 3(1), 57-71.
- Braxton, J. M., Sullivan, A. V. S., & Johnson, R. M. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education handbook of theory and research*. Volume XII (pp. 107-164). New York: Agathon Press.
- Braxton, J. M., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations for college and student persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-611.
- Brites Ferreira, J., Seco, G., Simões Dias, I., & Abreu, M. O. (2010). Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho* (pp. 3044-3059). Portugal, 4 a 6 de fevereiro.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Buunk, B. P., Jonge, J., Ybema, J. F., & Wolff, C. J. (1998). Psychosocial aspects of occupational stress. In J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Work psychology* (pp. 145-182). East Sussex: Psychology Press.
- Burkholder, G. J., Lenio, J., Holland, N., Seidman, A., Neal, D., Middlebrook, J., & Jobe, R. (2013). An institutional approach to developing a culture of student persistence. *Higher Learning Research Communications*, 3(3), 16-39.
- Byl, E., Struyven, K., Meurs, P., Abelshausen, B., Vanwing, T., Engels, N., & Lombaerts, K. (2016). The value of peer learning for first-year postgraduate university students' social and academic integration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 228, 299-304.

C

- Cabrera, A. E., Stampen J. O., & Hansen, W. L. (1990). Exploring the effects of ability to pay on persistence in college. *Review of Higher Education*, 13(3), 303-336.

- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Cardina, M. (2008). Movimentos estudantis na crise do Estado Novo: Mitos e realidades. *E-cadernos CES*, 1, 53-72. Retirado da internet em 20 de abril de 2010. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>.
- Cardina, M. (2004). Tradição, sociabilidades, compromisso: Mutações na auto-imagem estudantil durante o período final do estado Novo. *Actas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, 16-18 de Setembro.
- Cardoso, J. L., Escária, V., Ferreira, V. S., Madruga, P., Raimundo, A., & Varanda, M. (2012). *Empregabilidade e ensino superior em Portugal*. Lisboa: A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Cardoso, S. (2012). Students' perceptions of quality assessment: Is there an option besides treating them as consumers? In B. Stensaker, J. Välimaa, & C. Sarrico (Eds.), *Managing reforms in Universities. The dynamics of culture, identity and organisational change* (pp. 135-155). Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan.
- Cardoso, S. (Coord.) (2010). *Participação dos estudantes na avaliação das instituições de ensino superior portuguesas: Um contributo para a sua definição*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Análise – A3ES.
- Cardoso, S., & Santos, S. M. (2011a). *Participação dos estudantes nas comissões de avaliação externa – exercício experimental*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Análise – A3ES.
- Cardoso, S., & Santos, S. M. (2011b). Students in higher education governance: The Portuguese case. *Tertiary Education and Management*, 17(3), 233-246.
- Cardoso, S., Santiago, R., & Sarrico, C. S. (2012). The impact of quality assessment in universities: Portuguese students' perceptions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 125-138.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal* (3.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal* (2.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carvalho, R. (s/d). *A física na Reforma Pombalina*. Retirado da internet em 02 de fevereiro de 2010. Disponível em <http://museu.fis.uc.pt/refpomb.htm>.
- Castillo, L. G., Conoley, C. W., Choi-Pearson, C., Archuleta, D. J., Phoummarath, M. J., & Landingham, A. V. (2006). University environment as a mediator of Latino ethnic identity and persistence attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 267-271.
- Cerdeira, L. (2008). *O financiamento do ensino superior português. A partilha de custos*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chase, C. I. (1970). The college dropout: His high school prologue. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 54, 66-71.
- Cheng, D. X. (2001). Assessing student collegiate experience: Where do we begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 525-538.
- Choy, S. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, NCES.
- Chun, E., & Evans, A. (2016). Rethinking cultural competence in higher education: An ecological framework for student development. *ASHE Higher Education Report*, 42(4) (J-B ASHE Higher Education Report Series [AEHE]), 1.^a Ed.
- Ciobanu, A. (2013). The role of student services in the improving of student experience in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 92, 169-173.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2002). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior. O caso português*. Lisboa: CNE.
- Cohen, A. M., & Brawer, F. B. (1970). *Student characteristics: Personality and dropout propensity*. Washington: ERIC Clearinghouse for Junior College and American Association of Junior Colleges.
- Comissão Setorial para a Educação e Formação; Grupo de Trabalho para a Gestão da Qualidade no Ensino Superior (2014). *Análise SWOT do ensino superior português: Oportunidades, desafios e estratégias de qualidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Comunicado de Bergen (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.
- Comunicado de Berlim (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919_Berlin_Communique.PDF.
- Comunicado de Bucareste (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. EHEA Ministerial Conference. Bucharest, 26-27 de abril. Consultado em 28 de maio de 2016. Disponível em [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bucharest%20communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bucharest%20communique%202012(1).pdf).
- Comunicado de Leuven & Louvain-la-Neuve (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.enqa.eu/files/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf.
- Comunicado de Londres (2007). *Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf.
- Comunicado de Praga (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Consultado em em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF.
- Comunicado de Yerevan (2015). *Yerevan Communiqué*. EHEA Ministerial Conference. Yerevan, 14-15 May 2012. Consultado em 28 de maio de 2016. Disponível em http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.

- Confederation of EU Rectors' Conferences and Association of European Universities (2009). *The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: An explanation*. Consultado em 16 de novembro de 2009. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
- Cope, R. (1969). College press and dropouts. Comunicação apresentada na *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Los Angeles, California, 5-8 de fevereiro.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2000). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior. O caso português*. Matosinhos: CIPES – Fundação das Universidades Portuguesas.
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (Coords.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final*. Lisboa: CIES/ISCTE.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (Orgs.) (2014). *Percursos de estudantes no ensino superior*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Costa, A. F., Lopes, J. T., Caetano, A., & Rodrigues, E. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior: Factores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-32). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (Eds.) (1999). *Doing qualitative research* (2.^a Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Crespo, V. (1993). *Uma universidade para os anos 2000. O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social science research: Meaning and perspective in the research process*. New South Wales: Allen and Unwin.
- Cruz, M. B., & Cruzeiro, M. E. (Coords.) (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal. Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Cruzeiro, M. E. (1988). A reforma pombalina na história da universidade. *Análise Social*, XXIV(100), 165-210.

D

- Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a 'common world educational culture' or locating a 'globally structured educational agenda'? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Darlaston-Jones, D. K., Pike, L., Cohen, L., Young, A. H., Haunold, S., & Drew, N. M. (2003). Are they being served? Student expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13(1), 31-52.
- Declaração de Bolonha (1999). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: An explanation*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
- Declaração de Budapeste/Viena (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
- Declaração de Sorbonne (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Consultado em 30 de janeiro de 2012. Disponível em http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2013). An interpretative phenomenological analysis of stress and coping in first year undergraduates. *British Educational Research Journal*, 39(6), 1002-1024.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The handbook of qualitative research* (4.^a Ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeShields Jr., O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.

- Dias, D. & Sá, M. J. (2016). Academic promises and family (dis)enchantments: Clues for guidance and counselling in higher education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1), 42-56.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014a). O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: Promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 51-64.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014b). Transition to higher education: The role of initiation practices. *Educational Research*, 56(1), 1-12.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014c). Initiation rituals in university as lever for group cohesion. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 447-464.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2012). From high school to university: Students' competences recycled. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(3), 277-291.
- Dias, D., & Sá, M. J. (2011). Do ensino secundário para o superior: O impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 19(2), 35-48.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Dima, A. M. (2005). *Higher education in Portugal. Country report*. Twente, Holand: CHEPS – Higher Education Monitor.
- Direção Geral do Ensino Superior (2015). *Suplemento ao diploma*. Consultado em 15 de junho. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Reconhecimento+Acad%C3%A9mico/Suplemento+ao+Diploma/>.
- Drake, J. (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. *About Campus*, 16(3), 8-12.
- Duderstadt, J. J. (1999). Twenty-first century university. A tale of two futures. In W.Z. Hirsch, & L. E. Weber, *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 37-55). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Durkheim, E. (1987). *O suicídio* (4.^a Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Duzevic, I., & Casni, A. C. (2015). Student and faculty perceptions of service quality: The moderating role of the institutional aspects. *Higher Education*, 70, 567-584.

Dyke, L. S., & Murphy, S. A. (2006). How we define success: A qualitative study of what matters most to women and men. *Sex Roles*, 55, 357-371.

E

EACEA P9 Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency & P9 Eurydice.

Eaton, S. B., & Bean, J. P. (1995). An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. *Research in Higher Education*, 36(6), 617-645.

Eckland, B. K. (1964a). Social class and college graduation: Some misconceptions corrected. *American Journal of Sociology*, 70, 60-72.

Eckland, B. K. (1964b). College dropouts who came back. *Harvard Educational Review*, 34, 402-420.

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Academic.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, January-March, 1-10. Consultado em 7 de julho de 2016. Disponível em <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/4/1/2158244014522633.full.pdf>

Enke, K. A. E., & Ropers-Huilman, R. (2010). Defining and achieving success: Perspectives from students at Catholic women's colleges. *Higher Education in Review*, 7, 1-22.

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2013). Orientation among multiple truths: An introduction to qualitative research. *African Journal of Emergency Medicine*, 3(2), 92-99.

Estanque, E. (2008). Jovens, estudantes e 'repúblicas': Culturas estudantis e crise do associativismo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, 9-41.

Estanque, E. (2007). A tradição e o movimento estudantil na Universidade de Coimbra. *Teoria & Pesquisa – Revista de Ciências Sociais*, 51, XVI(2), 7-28.

Estanque, E., & Bebian, R. (2007). *Do activismo à indiferença – movimentos estudantis em Coimbra*. Lisboa: ICS.

- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Parliament (2000). *Lisbon European council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions*. Consultado em 28 de maio. Disponível em http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
- Ewell, P., & Wellman, J. (2007). *Enhancing student success in education: Summary report of the NPEC initiative and national symposium on postsecondary student success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative – NPEC.

F

- Feast, L., & Melles, G. (2010). Epistemological positions in design research: A brief review of the literature. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Design Education (ConnectED 2010)*. Sydney, Australia: University of New South Wales.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1.º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), jan./jun., 01-10.
- Ferreira, M. M., Bidarra, M. G. A., & Raposo, N. V. (2011). Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no ensino superior: Padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 149-158.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124-136.
- Fitkov-Norris, E. D., & Yeghiazarian, A. (2013). Measuring study habits in higher education: The way forward? *Journal of Physics: Conference Series*, 459. Consultado em 4 de julho de 2016. Disponível em <http://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/459/1/012022/pdf>.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados. A Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 290-297.

- Fonseca, M. P., & Encarnação, S. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal em mapas e números*. Lisboa: A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 717-732.
- Foster, E., Lawther, S., & McNeil, J. (2011). Learning developers supporting early student transition. In P. Harley, J. Hilsdon, C. Keenan, S. Sinfielf, & M. Verity (Eds.), *Learning development in higher education* (pp. 91-101). London: Palgrave Macmillan.

G

- Galletta, A., & Cross, W. E. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York: NYU Press.
- GAO (1996). *Content analysis a methodology for structuring and analyzing written material. Program Evaluation and Methodology Division*. Washington: United States General Accounting Office.
- Garza, E., & Bowden, R. (2014). The impact of a first year development course on student success in a community college: An empirical investigation. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 402-419.
- Ghrayeb, O., Damodaran, P., & Vohra, P. (2011). Art of triangulation: An effective assessment validation strategy. *Global Journal of Engineering Education*, 13(3), 96-101.
- Goidrick-Rab, S., Harris, D. N., & Trostel, P. A. (2009). Why financial aid matters (or does not) for college success: Toward a new interdisciplinary perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 24 (pp. 1-45). New York: Springer.
- GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2010). *Estatísticas ensino superior*. Consultado em 04 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www.gpearl.mctes.pt/index.php?idc=172&idt=154>.

- Graneheim U. H., & Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.
- Grilo, E. M. (1993). The transformation of higher education in Portugal. In C. Gellery (Ed.), *Higher education in Europe* (pp. 99-108). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gross, J. P., Hossler, D., & Ziskin, M. (2007). Institutional aid and student persistence: An analysis of the effects of institutional financial aid at public four-year institutions. *Journal of Student Financial Aid*, 37(1), 28-39.
- Guetterman, T. C. (2015). Descriptions of sampling practices within five approaches to qualitative research in education and the health sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), Art. 25. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1502256>.

H

- Hancock, B. (1998). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research*. Nottingham: University of Nottingham.
- Handcock, M. S., & Gile, K. J. (2011). Comment: On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 367-371.
- Harper, S. R. (2012). *Black male student success in higher education: A report from the National Black Male College Achievement Study*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Center for the Study of Race and Equity in Education.
- Hart, N. K., & Mustafa, S. (2008). What determines the amount students borrow? Revisiting the crisis–convenience debate. *Journal of Student Financial Aid*, 38(1), 17-39.
- Harrison, T. (2014). Conceptualising student engagement: a co-creation perspective. In D. Derricott, H. Kekäläinen, M. Kelo, R. S. Kristensen, T. Loukkola, B. Michalk, F. G. P., N. Ryan, & B. Stensaker (Eds.), *Working together to take quality forward. A selection of papers from the 8th European Quality assurance Forum* (pp. 51-58). Bruxelles: European University Association.
- Hassan, K. (2014). Investigating conditions for student success at an American university in the Middle East. *Higher Education Studies*, 4(5), 62-74.

- Heckathorn, D. D. (2011). Snowball versus respondent-driven sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 355-366.
- Heitor, M. (2008). A system approach to tertiary education institutions towards knowledge networks and enhanced societal trust. *Science and Public Policy*, 35(8), 607-617.
- Hennink, M., Hutter I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Hirsch, W. Z., & Weber, L. E. (Eds.) (1999). *Challenges facing higher education at the millennium*. Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.^a Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices* (2.^a Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell.
- Honan, E. (2014). Disrupting the habit of interviewing. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 5(1). Consultado em 5 de junho de 2016. Disponível em <https://journals.hioa.no/index.php/rerm/article/download/929/832>.
- Horton, J. (2015). Identifying at-risk factors that affect college student success. *International Journal of Process Education*, 7(1), 83-102.
- Hossler, D. (2005). Managing student retention: Is the glass half full or half empty, or simply empty? *College and University Journal*, 81(2), 11-14.
- Hossler, D., Ziskin, M., Kim, S., Cekic, O., & Gross, J. P. K. (2008). Student aid and its role in encouraging persistence. In S. Baum, M. McPherson, & P. Steele (Eds.), *The effectiveness of student aid policies: What the research tells us* (pp. 101-115). Indianapolis: Lumina Foundation for Education.
- Hossler, D., Ziskin, M., More III, J. V., & Wakhungu, P. K. (2008). The role of institutional practices in college student persistence. Results from a policy-oriented pilot study. Comunicação apresentada no *Annual Forum of the Association for Institutional Research (AIR)*, Seattle, USA, 24 a 28 de maio.
- Hovdhaugen, E., Kottmann, A., & Thomas, L. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hunter, M. S. (2006). Fostering student learning and success through first-year programs. *Peer Review*, 8(3), 4-7.

I

Ibañez, T. (1994). Constructing a representation or representating a construction? *Theory and Psychology*, 4, 363-381.

Ikenberry, S. O. (1999). The university and the information age. In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 56-64). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.

J

Jensen, U. (2011). *Factors influencing student retention in higher education. Summary of influential factors in degree attainment and persistence to career or further education for at-risk/high educational need students*. Honolulu, HI: Kamehameha Schools–Research & Evaluation Division.

Johnson, J. M. (2001). In-depth interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 103-120). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Juárez, J. F. (2005). *Promoting student success: Student's perceptions of the factors that influence their engagement at a Mexican university*. Tese de Doutorado. University of Texas at Austin.

K

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.

Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632-1641.

Kaplan, R. (1996). *The ends of the earth*. New York: Random House.

- Karp, M. M., Hughes, K. L., & O'Gara, L. (2010). An exploration of Tinto's integration framework for community college students. *Journal of College Student Retention*, 12(1), 69-86.
- Kharas, H. (2010). *Emerging middle class in developing countries*. Working Paper No. 285. Paris: OECD Development Centre.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology* (2.^a Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266.
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). Fostering student success in hard times. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(4), 13-19.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J. et al. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Washington: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., & Love, P. G. (2000). A cultural perspective on student departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 196-212). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Kurose, C. (2013). *Motivation, behavior, and performance in the workplace. Insights for student success in higher education*. Washington: The George Washington University.

Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Kwiek, M. (2013). *Knowledge production in European universities. States, markets and academic entrepreneurialism*. Frankfurt am Maine: Peter Lang.

L

Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.

Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73-89.

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine Primary Care*, 4(3), Jul-Sep, 324-327.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3.^a Ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.

Lima, L. (s/d). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Consultado em 28 de maio de 2010. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7210.pdf>.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

London, H. B. (1989). Breaking away: A study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, 97(2), 144-170.

London, M. (Ed.) (2011). *The Oxford handbook of lifelong learning*. New York: Oxford University Press.

- Lopes, J. T., & Costa, A. F. (2014). Conclusão. Estrutura, contexto e agência nos percursos desiguais dos estudantes do ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior: Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 203-210). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Lopes, J. T., & Costa, A. F. (2012). Desigualdades de percurso dos estudantes do ensino superior. In Atas do *VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e Reconfigurações*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Porto: Profedições.
- Lourtie, P. (2010). Quadro europeu de qualificações e acesso às profissões. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Actas do seminário O Processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos* (pp. 113-130). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

M

- Machado-Taylor, M. L. (2011). *Strategic planning in higher education*. Germany: Lambert Academic Publishing. ISBN 978-3-8443-8729-2.
- Machado, M. L., Brites, R., & Sá, M. J. (2013). Satisfação dos estudantes do ensino superior: Análise e discussão dos resultados. In A. Magalhães, M. L. Machado, & M. J. Sá (Orgs.), *Satisfação dos estudantes do ensino superior português* (pp. 63-177). Matosinhos: CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. ISBN 978-989-8597-02-1.
- Machado, M. L., & Sá, M. J. (2009). Em busca da excelência no ensino superior: Inquérito à satisfação dos estudantes em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação/ Universidade do Estado de Mato Grosso, Ano VII*(11) (Jan./Jun.), 97-114.
- Machado-Taylor, M. L., & Sá, M. J. (2014). The promise of academic job satisfaction: Empowering student potential, improving student success. Comunicação apresentada no *36th Annual EAIR Forum – Higher Education Diversity and Excellence for Society*. Essen, Alemanha, 27-30 de agosto.

- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Research Triangle Park, North Carolina: FHI/USAID.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Magalhães, A. M. (2001). *Higher education dilemmas and the quest for identity: Politics, knowledge and education in an era of transition*. Tese de doutoramento. Twente: University of Twente.
- Magalhães, A., Machado, M. L., Brites, R., & Sá, M. J. (2011). Student satisfaction with higher education. Critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415-432.
- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (Orgs.) (2013). *Satisfação dos estudantes do ensino superior português*. Matosinhos: CIPES – Centro de Investigação do Políticas do Ensino Superior.
- Mahmood, Z., Basharat, M., & Bashir, Z. (2012). Review of classical management theories. *International Journal of Social Sciences and Education*, 2(1), 512-522.
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Martins, S. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Art. 8. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100387>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: GESIS.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), junho, Art. 20. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>.

- Mbuva, J. M. (2011). An examination of student retention and student success in high school, college, and university. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(4), 92-101.
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: Learning from public administration about the studentuniversity relationship. *Studies in Higher Education*, 34(2), 171-183.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: 'Client', 'patient', 'customer', 'consumer', 'expert' by experience, 'service user' – What's next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. Ph. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.
- Mendes, J. M., Caetano, A., & Ferreira, J. M. C. (Orgs.) (2016). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Miles, B. W., & Jozefowicz-Simbeni, D. M. (2010). Naturalistic inquiry. In B. A. Thyer (Ed.), *The handbook of social work research methods* (pp. 415-424). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.^a Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year Helth Science students. *Adv. In Health Sci. Educ.*, 14, 205-217.
- Ministério da Educação (2000). *Higher education in Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral do Ensino Superior.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277-287.
- Mónica, F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Moore III, J. V., Hossler, D., Ziskin, M., & Wakhungu, P. K. (2008). Institutional factors that contribute to student persistence. Views from three campuses. Comunicação apresentada na *Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education*. Jacksonville, novembro.
- Morgan, M. (2013). *Supporting student diversity in higher education. A practical guide*. Abingdon: Routledge.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker, A., & Watson, P. (1998). Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature. *Health Technol Assessment*, 2(16), iii-ix.
- Museus, S. D., Palmer, R. T., Davis, R. J., & Maramba, D. C. (2011). *Racial and ethnic minority students' success in STEM education. Vol. 36*. New Jersey: Hoboken.
- Museus, S. D., & Quaye, S. J. (2009). Toward an intercultural perspective of racial and ethnic minority college student persistence. *The Review of Higher Education*, 33(1), 67-94.
- Museus, S. D., & Ravello, J. N. (2010). Characteristics of academic advising that contribute to racial and ethnic minority student success at predominantly white institutions. *NACADA Journal*, 30(1), 47-58.
- Musselin, C. (2009). The side effects of the Bologna Process on national institutional settings: The case of France. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin, & P. Maassen (Eds.), *European integration and the governance of higher education and research* (pp. 181-205). Dordrecht: Springer.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with Proteus. *The Qualitative Report*, 4(3/4), March [Online]. Disponível em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/myers.html>.

N

- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N, Garamaleki, N. S., & Sadeghi, H. (2013). The study efficacy of time management training on increase academic time management of students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138.

- Navarro, M. M., Iglesias, M. P., & Torres, P. R. (2005). A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526.
- Nelson, K., Clarke, J., Stoodley, I., & Creagh, T. (2014). *Establishing a framework for transforming student engagement, success and retention in higher education institutions*. Sydney: Australian Government Office for Learning and Teaching.
- Newby, H. (1999). Governance. In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 118-128). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Ng, F., Shirley, D., Willis, K., Lewis, S., & Lincoln, M. (2015). The E12 experience: Students' perceptions of a widening participation scheme. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 6(1), 35-47.
- Ng, P., Mak, C., Wong, P., & Chan, J. (2015). Factors affecting student satisfaction and performance gap in relation to the model of strategic enrolment, graduation and articulation (SEGA): The case of self-financing higher education in Hong Kong. *Public Administration and Policy*, 18(1), 27-47.
- Nora, A. (1990). Campus-based aid programs as determinants of retention among Hispanic community college students. *The Journal of Higher Education*, 61(3), maio-junho, 312-331.
- Nora, A., & Crisp, G. (2012). *Future research on Hispanic students: What have we yet to learn? and What new and diverse perspectives are needed to examine Latino success in higher education?* White paper prepared for the Hispanic Association of Colleges and Universities. Julho. Consultado em 13 de junho de 2016. Disponível em http://www.hacu.net/images/hacu/OPAI/H3ERC/2012_papers/Nora%20crisp%20-%20future%20research%20on%20hispanics%20-%202012.pdf.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Nüesch, J. (1999). Higher education in the 21st century: A European view. In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 155-160). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.

Núñez, A-M., Hoover, R. E., Pickett, K., Stuart-Carruthers, A. C., & Vázquez, M. (2013). *Latinos in higher education and Hispanic-serving institutions: Creating conditions for success*. San Francisco, California: Wiley/Jossey-Bass.

O

Olaniyan. D. A., & Okemakinde. T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24(2), 57-162.

Oliveira, L. T. (s/d). *Constrangimentos e ideias. O serviço cívico estudantil (1974-1977)*. Disponível em <http://25abril.org/docs/congresso/democracia/02.18-a-Luisa%20Tiago%20de%20Oliveira.pdf>.

Ostroff, C., Kinicki, A. J., & Muhammed, R. S. (2013). Organizational culture and climate. In I. B. Weiner, N. Schmitt, & S. W. Highhouse (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Vol. 12 (pp. 643-676). Hoboken, NJ: Wiley.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2015). *Success*. Consultado em 17 de Novembro de 2011. Disponível em <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/success?q=succes>.

P

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.

Pansters, W. G., & van Rinsum, H. J. (2016). Enacting identity and transition: Public events and rituals in the university (Mexico and South Africa). *Minerva*, 54, 21-43.

Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. 1 (pp. 1-61). New York: Agathon.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. Vol. 2. *A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1978). Student-faculty informal relationships and freshman year educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 71, 183-189.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paulsen, M. B. (2015). *Higher education: Handbook of theory and research*. Dordrecht: Springer.
- Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236.
- Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the quality of academic life matter for students' performance, loyalty and university recommendation? *Applied Research in Quality of Life*, 11(1), 293-316.
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 51-59.
- Pike, G. R. (2006). The convergent and discriminant validity of NSSE scalelet scores. *Journal of College Student Development*, 47(5), 551-564.
- Popović, M. (2011). *Student participation in higher education governance*. General report. Aghveran, Armenia, 8-9 dezembro.
- PORDATA (2016). *Alunos matriculados no ensino superior*. Consultado em 7 de junho de 2016. Disponível em <http://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Alunos+Matriculados+do+Ensino+Superior-74>.

Porter, A. R. (2006). Institutional structures and student engagement. *Research in Higher Education*, 47(5), 521-558.

Praça, A., Antunes, A., Amorim, A., Borga, C., & Cascais, F. (1974). *25 de Abril* (2.^a Ed.). Lisboa: Casa Viva Editora.

Prior, L. (2008). Researching documents: Emergent methods. In S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 111-126). New York: The Guilford Press.

Pritchard, R. M. O., Klumpp, M., & Teichler, U. (Eds.) (2015). *Diversity and excellence in higher education: Can the challenges be reconciled?* Rotterdam: Sense Publishers.

Q

Qinhua, Z., Dongming, M., Zhiyiring, N., & Hao, X. (2016). *Adult competencies for lifelong learning*. Aalborg/Delft: River Publishers.

Quaye, S. J., & Harper, S. R. (Eds.) (2015). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations* (2.^a Ed.). New York: Routledge.

Queiró, J. F. (1995). *A universidade portuguesa. Uma reflexão*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhaut, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.^a Ed.). Lisboa: Gradiva.

R

Reason, R. D. (2009). An Examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682.

Redondo, J. (2015). Acesso ao ensino superior. In *Acesso ao ensino superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 97-105). Textos do Seminário realizado no Auditório da Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo a 7 de abril de 2015. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Rendón, L. I., Jalomo, R. E., & Nora, A. (2000). Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 196-212). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Report of the South Dakota Board of Regents, System Retention Task Force (2003). Consultado em 26 de janeiro de 2011. Disponível em [http://www.bhsu.edu/Portals/0/studentlife/retention Center/bor03report.pdf](http://www.bhsu.edu/Portals/0/studentlife/retention%20Center/bor03report.pdf).
- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long-lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe, & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 3, 225-258. Chichester: Wiley.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie, & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Londres: Sage.
- Roberson, R. (2013). Helping students find relevance. *Psychology Teacher Network*, September. Consultado em 07 de julho. Disponível em <http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/students-relevance.aspx>.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour* (15.^a Ed.). New Jersey: Pearson Education.

S

- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43(4), 395-407.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2.^a Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santos, S. M. (2010). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- Santos, S. M. (2005). Os novos enquadramentos do ensino universitário em Portugal. Comunicação apresentada nos *Encontros de Outono*, Museu Bernardino Machado, Vila Nova de Famalicão, 25 de novembro.

- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: The view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165-178.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., Machado, I., & Biscaia, R. (2013). *A eficiência formativa e a empregabilidade no ensino superior*. Lisboa: A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Savenye, W. C., & Robinson, R. S. (1996). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists. In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 1171-1195). Bloomington: AECT.
- SCUP – Society for College and University Planning (2015). *Trends for higher education*. Disponível em [#scuptrends](http://www.scup.org/trends).
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4.^a Ed.). San Francisco: Josey-Bass.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388.
- Schreiber, J. B. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 274-286.
- Seidman, A. (2012). *College student retention. Formula for student success* (2.^a Ed.). Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Seixas, A. M. (2003). Ensino superior deve abrir-se a novos públicos. *A Página da Educação*, 122, Ano 12, abril.
- Serrão, A. V. (1983). *História das universidades*. Porto: Lello & Irmão.
- Sharkness, J., & DeAngelo, L. (2011). Measuring student involvement: A comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scales from student surveys. *Research in Higher Education*, 52, 480-507.
- Shrifian, L. (2011). Collegial management to improve the effectiveness of managers, organizational behavior in educational institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1169-1178.

- Silva, F., & Fernandes, P. O. (2012). Empirical study on the student satisfaction in higher education: Importance-satisfaction analysis. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 6(6), 1075-1080.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Simão, J. V. (2009). Quatro décadas de educação (1962 – 2005). *Entrevista / Testemunho*. Secretaria Nacional do Ministério da Educação. Consultado em 08 de setembro. Disponível em <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/quatro-decadas-de-educacao-1962-2009/ministros-da-educacao-de-1962-a-2009/jose-veiga-simao/entrevista-testemunho/>.
- Simão, J. V., Reinhardt, E., Ribeiro, C. M., Durst, F., Bernecker, W. L., Prokosch, H. U., Lerch, R., Alarcão, D., Ribeiro, J. M. F., Santos, S. M., Costa, A. A., & Carvalhar, J. J. (2005). *Ensino superior. Opções estratégicas*. Lisboa: PCE, Pedro Coelho Edições.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Smart, J. C. (Ed.) (2002). *Higher education: Handbook of theory and research. Vol.XVII*. Dordrecht: Springer.
- Smith, D. G. (2015). *Diversity's promise for higher education. Making it work*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Soares, A. P., & Almeida, L. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Vasconcelos, M. M., & Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

- Spady, W. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Stage, F. K., & Hossler, D. (2000). Where is the student? Linking student behaviors, college choice, and college persistence. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 170-194). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Stemler, S. (2001a). *An introduction to content analysis*. College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Stemler, S. (2001b). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Consultado em 2 de julho de 2016. Disponível em <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques* (2.^a Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strydom, J.F., & Mentz, M. (2010). *Focusing the student experience on success through student engagement*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Sufian, A. J. M. (2015). Methods and techniques of social research. *International Journal of Business and Statistical Analysis*, 2(2), 91-97.
- Swail, W. S., Redd, K. E., & Perna, L. W. (2003). Retaining minority students in higher education. A framework for success. In A. J. Kezar (Ed.), *ASHE-ERIC higher education report*, 30(2). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sweeney, L. (2016). A predictive model of student satisfaction. *Irish Journal of Academic Practice*, 5(1), Article 8. Consultado em 3 de março. Disponível em <http://arrow.dit.ie/ijap/vol5/iss1/8>.

T

- Tavares, J. (2002). *Pedagogia universitária e sucesso académico*. Vol. 1. (1.^a Ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Tavares, J. (2000). Prefácio. In J. Tavares, & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior. (In)sucesso académico* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Bessa, J. (2003). *Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo (IACHE)*. Aveiro e Braga: Universidade de Aveiro e Universidade do Minho.
- Tavares, J., & Huet, I. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto académico. *Análise Psicológica*, 1(24), 61-72.
- Tavares, J., & Monteiro, S. (2008). Transição para o ensino superior: Oportunidade ou contrariedade? Atas do 6.º *Congreso Internacional de Educación Superior* (pp. 2250-2259). Cuba: Palcograf, Palacio de Convenciones.
- Tavares, J., & Santiago, R. (2001). *Ensino superior. (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Santiago, R., & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior. Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro* (2.ª Ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação.
- Tavares, O. (2015). The role of students' employability perceptions on Portuguese higher education choices. *Journal of Education and Work*, 1-16 [em linha]. DOI 10.1080/13639080.2015.1122180.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: Students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-110.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66,297-309.
- Taylor, J., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M. L., Sarrico, C., & Sá, M. J. (2008). Strategic enrolment management: Improving student satisfaction and success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 129-145.
- Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-32. Retrieved from <http://cie.asu.edu/>.

- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Towards the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12(3), 271-282.
- Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2010). Toward a more comprehensive understanding of college effects on student learning. Comunicação apresentada no encontro do *Consortium of Higher Education Researchers*, 10 de junho, Oslo, Noruega. Disponível em www.uv.uio.no/english/research/100303TerenziniandReason.pdf.
- Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005). Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. Comunicação apresentada na *Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, 19 de novembro, Philadelphia, PA.
- Terenzini, P. T., Rendón, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35, 57-73.
- Thalluri, J. (2016). Bridging the gap to first year health science: Early engagement enhances student satisfaction and success. *Student Success*, 7(1), 37-48.
- The Glossary of Education Reform (2014). *Relevance*. Consultado em 07 de julho. Disponível em <http://edglossary.org/relevance/>.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: Final report from the what works? Student retention & success programme*. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Tinto, V. (2012a). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8.
- Tinto, V. (2012b). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2011). *Taking student success seriously in the college classroom*. Syracuse: Syracuse University. Consultado em 07 de julho. Disponível em <http://www.ohiocommunitycolleges.org/wp-content/uploads/2014/09/Seriousstudentsuccess.pdf?ff07b5>.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.^a Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V., & Cullen, J. (1973). *Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research*. Office of Education (DHEW), Washington, D.C.: Columbia University, Office of Planning, Budgeting, and Evaluation.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).
- Titus, M. A. (2004). An examination of the influence of institutional context on student persistence at 4-year colleges and universities: A multilevel approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673-699.
- Tomul, E., & Polat, G. (2013). The effects of socioeconomic characteristics of students on their academic achievement in higher education. *American Journal of Educational Research*, 1(10), 449-455.
- Torgal, L. R. (1999a). Caminhos e contradições da universidade portuguesa. Centralismo, autonomia e neo-liberalismo. Comunicação apresentada no *Seminário da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*. Reitoria da Universidade de Lisboa, 29-30 de novembro.
- Torgal, L. R. (1999b). *A universidade e o Estado Novo. O caso de Coimbra. 1926-1961*. Coimbra: Minerva.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Lancaster: The Higher Education Academy.
- Trowler, V., & Trowler, O. (2010). *Student engagement evidence summary*. York, UK: Higher Education Academy.
- Tuckett, A. (2004). Qualitative research sampling-the very real complexities. *Nurse Researcher*, 12(1), 47-61.

U

Urbano, C. V. (2000). A auto-avaliação do ensino superior em Portugal. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia- Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*, Universidade de Coimbra, 17-19 de abril. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de18df1b40_1.PDF.

V

Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista E-PSI, Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.

Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Valentine, J. C., Hirschy, A. M., Bremer, C. D., Novillo, W., Castellano, M., & Banister, A. (2009). *Systematic reviews of research: Postsecondary transitions – Identifying effective models and practices*. University of Louisville: National Research Center for Career and Technical Education.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia. In N. Mastorakis, P. Dondon, A. Lazakidou, A. Zaharim, & K. Siassiakos, *IV International Conference on Engineering and Computer Education* (pp. 457-461). Buenos Aires: Argentina.

W

Wagner, A. (1999). Lifelong learning in the university. A new Imperative? In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 134-152). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.

Wang, R., BrckaLorenz, A., & Chiang, Y-C. (2015). What characteristics predict student-faculty interaction and important relationships with effective educational practice. Comunicação apresentada na *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, USA, April. Consultado em 5 de agosto de 2016. Disponível em http://nsse.indiana.edu/pdf/presentations/2015/AERA_2015_Wang_et_al_paper.pdf.

- Whannell, R., & Whannell, P. (2015). Identity theory as a theoretical framework to understand attrition for university students in transition. *Student Success*, 6(2), 43-52.
- Warren, C. A. B. (2001). Qualitative interviewing. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 83-102). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2.^a Ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Weidman, J. C. (1989). The world of higher education: A socialization-theoretical perspective. In K. Hurrelmann, & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (pp. 87-105). Berlin-New York: de Gruyter/Aldine.
- Weidman, J. C. (1984). Impacts of campus experiences and parental socialization on undergraduates' career choices. *Research in Higher Education*, 20, 445-476.
- Williams, H. M. (1999). The economics of higher education in the United States. What can other developed countries learn from it? In W. Z. Hirsch, & L. E. Weber (Eds.), *Challenges facing higher education at the millennium* (pp. 65-72). Phoenix, Arizona: The Oryx Press.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Philadelphia: Open University Press.
- Wrenn, J., & Wrenn, B. (2009). Enhancing learning by integrating theory and practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 258-265.

Y

- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5.^a Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. Practical Assessment, *Research & Evaluation*, 20(5). Disponível em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>.

- Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning*, 19(1), 19-32.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Young-Jones, A. D., Burt, T. D., Dixon, S., & Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.
- Yusoff, M., Mcleay, F., & Woodruffe-Burton, H. (2015). Dimensions driving business student satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 86-104.

Legislação referenciada

Decreto-lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) como agência de avaliação e acreditação para a garantia da qualidade do ensino superior. Diário da República, I série, n.º 212, 8032-8040.

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES. Diário da República, I Série, n.º 174, 6358-6389.

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior. Diário da República, I série, n.º 157, 5310-5313.

Decreto-lei n.º 252/97 de 26 de setembro. Lei da Autonomia das Universidades. Diário da República, I Série, n.º 223, 5318-5321.

Lei n.º 38/94, de 21 de novembro. Lei de Avaliação de Qualidade. Diário da República, I Série, n.º 269, 6906-6907.

Lei n.º 54/90, de 5 de setembro. Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico. Diário da República, I Série, n.º 205, 3580-3589.

Lei n.º 108/88, de 24 de setembro. Lei da Autonomia das Universidades. Diário da República, I Série, n.º 222, 3914-3919.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237, 3067-3081.

Decreto-lei n.º 453/85, de 28 de outubro. Submete a Cooperativa de Ensino Universidade Livre, S. C. A. R. L., ao regime legal geral instituído pelo Decreto-Lei n.º 100-B/85, de 8 de abril. Diário da República, I Série, n.º 248, 3571.

Decreto-lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro. Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico. Diário da República, I Série, n.º 296, 3º Suplemento, 3350-3360.

Lei n.º 65/79, de 4 de outubro. Liberdade do ensino. Diário da República, I Série, n.º 230, 2563-2564.

Decreto-lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro. Cria o ensino superior de curta duração. Diário da República, I Série, n.º 238, 2.º Suplemento, 2492-2495.

Decreto-lei n.º 363/75, de 11 de julho. Bases Programáticas para a Reforma do Ensino Superior. Diário da República, I Série, n.º 158, 953-955.

Decreto-lei n.º 806/74, de 31 de dezembro. Gestão Democrática do Ensino Superior. Diário da República, I Série, n.º 303, 1670(129)-1670(132).

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo. Diário do Governo, I Série, n.º 173, 1315.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Codificação das Narrativas (Líderes Institucionais e Estudantes)

Apêndice 1A. Codificação das narrativas (líderes institucionais)

IES	LÍDERES E REPRESENTANTES DOS ESTUDANTES	IDENTIFICAÇÃO
Universidade Clássica	Vice-reitor	uc_vr
	Pró-reitor	uc_pr
	Provedor do Estudante	uc_pe
	Representante dos estudantes no CP	uc_re
	Presidente AE	uc_pae
Universidade Nova	Vice-reitor	un_vr
	Provedor do Estudante	un_pe
	Representante dos estudantes no CP	un_re
	Presidente AE	un_pae
Instituto Politécnico de Pequena Dimensão	Vice-presidente	ipp_vp
	Provedor do Estudante	ipp_pe
	Representante dos estudantes no CP	ipp_re
	Presidente AE	ipp_pae
Instituto Politécnico de Grande Dmensão	Vice-presidente_Qualidade	ipg_vpq
	Vice-presidente_Estudantes	ipg_vpe
	Provedor do Estudante	ipg_pe
	Representante dos estudantes no CP	ipg_re
	Presidente AE	ipg_pae

Apêndice 1B. Codificação das narrativas (estudantes)

IES	CICLO DE ESTUDOS	NATUREZA DO CONHECIMENTO	SEXO	IDENTIFICAÇÃO
Universidade Clássica	Licenciatura	Hard-Pure	Masculino	uc_l_hp_m
			Feminino	uc_l_hp_f
		Hard-Applied	Masculino	uc_l_ha_m
			Feminino	uc_l_ha_f
		Soft-Pure	Masculino	uc_l_hp_m
			Feminino	uc_l_sp_f
		Soft-Applied	Feminino	uc_l_sa_f
	Mestrado	Hard-Pure	Masculino	uc_m_hp_m
			Feminino	uc_m_hp_f
		Hard-Applied	Masculino	uc_m_hp_m
			Feminino	uc_m_ha_f
		Soft-Pure	Feminino	uc_m_sp_f
		Soft-Applied	Mestrado	uc_m_sa_m
			Feminino	uc_m_sa_f
Universidade Nova	Licenciatura	Hard-Pure	Feminino	un_l_hp_f
		Hard-Applied	Masculino	un_l_ha_m
			Feminino	un_l_ha_f
		Soft-Pure	Masculino	un_l_sp_m
			Feminino	un_l_sp_f
		Soft-Applied	Masculino	un_l_sa_m
			Feminino	un_l_sa_f
	Mestrado	Hard-Applied	Masculino	un_m_ha_m
			Feminino	un_m_ha_f
		Soft-Pure	Masculino	un_m_sp_m
			Feminino	un_m_sp_f
		Soft-Applied	Masculino	un_m_sa_m
			Feminino	un_m_sa_f

IES	CICLO DE ESTUDOS	NATUREZA DO CONHECIMENTO	SEXO	IDENTIFICAÇÃO
Instituto Politécnico de pequena dimensão	Licenciatura	Soft-Applied	Masculino	ipp_l_sa_m
			Feminino	ipp_l_sa_f
		Hard-Applied	Masculino	ipp_l_ha_m
	Mestrado	Soft-Applied	Masculino	ipp_m_sa_m
			Feminino	ipp_m_sa_f
Instituto Politécnico de grande dimensão	Licenciatura	Soft-Pure	Masculino	ipg_l_sp_m
			Feminino	ipg_l_sp_f
		Soft-Applied	Masculino	ipg_l_sa_m
			Feminino	ipg_l_sa_f
	Mestrado	Soft-Pure	Masculino	ipg_m_sp_m
			Feminino	ipg_m_sp_f
		Soft-Applied	Masculino	ipg_m_sa_m
			Feminino	ipg_m_sa_f

APÊNDICE 2. Guião de Entrevista – Estudantes do 1.º Ciclo/Licenciatura

DIMENSÕES	INDICADORES
1. Expetativas	1.1. Quais são as suas expetativas em relação ao ensino superior, no que diz respeito (1) ao seu desenvolvimento intelectual, académico e pessoal; (2) ao desenvolvimento da sua carreira profissional futura; e (3) ao ambiente da instituição?
2. Escolha do ensino superior	2.1. Qual foi a sua motivação para frequentar o ensino superior?
3. Escolha da instituição	3.1. Como é que teve conhecimento da instituição que frequenta? 3.2. Porque é que escolheu a instituição que frequenta? 3.3. Como efetuou essa escolha?
4. Escolha do curso	4.1. Quais as razões que o levaram à escolha do curso que frequenta?
5. Background familiar	5.1. Qual é a formação académica dos seus pais? 5.2. Qual é, aproximadamente, o rendimento do seu agregado familiar? 5.3. Qual foi a atitude dos seus pais relativamente à sua entrada no ensino superior (expetativas, encorajamento, resistências...)? 5.4. Fale-me do seu percurso académico antes de ingressar no ensino superior. 5.5. Quais eram as suas notas médias?
6. Integração/adaptação à instituição	6.1. Gosta da instituição que frequenta? 6.2. Como descreve o ambiente que envolve a instituição? 6.3. Como considera os horários e o funcionamento dos serviços? 6.4. Como foi a sua experiência da praxe? Considera que o/a ajudou a integrar-se na instituição?
7. Adaptação ao curso	7.1. Gosta do curso que frequenta? 7.2. Considera que está bem estruturado/organizado e que as suas disciplinas têm qualidade e relevância?

DIMENSÕES	INDICADORES
	<p>7.3. Considera que existe uma ligação entre os conteúdos curriculares e as saídas profissionais?</p> <p>7.4. Quanto do seu tempo e energia dedica, em média, aos seus estudos?</p> <p>7.5. Em termos de gestão do tempo, considera que a carga horária do seu curso lhe permite preparar-se em termos académicos?</p>
8. Envolvimento em atividades extracurriculares	<p>8.1. Pertence a alguma associação de natureza académica?</p> <p>8.2. Envolve-se em atividades culturais, recreativas e/ou desportivas na instituição?</p>
9. Relacionamento com pares	<p>9.1. Como descreve a relação com os seus colegas em termos académicos e sociais (i.e., dentro e fora da sala de aula)?</p>
10. Relacionamento com professores	<p>10.1. Considera que existe uma boa relação entre os docentes e os estudantes?</p> <p>10.2. Considera que existe facilidade no contacto com os docentes dentro e fora da sala de aula?</p> <p>10.3. Considera que os docentes mostram disponibilidade de tempo para apoiar/interagir com os estudantes?</p>
11. Experiência funcional	<p>11.1. Como caracteriza a sua relação com o pessoal não docente?</p> <p>11.2. Foi-lhe fácil aprender as regras e os regulamentos desta instituição?</p> <p>11.3. Foi-lhe fácil, quando cá chegou, orientar-se espacialmente no <i>campus</i>?</p> <p>11.4. Como considera, em termos burocráticos, o funcionamento da instituição?</p>
12. Consecução dos objetivos educativos	<p>12.1. Espera, com a sua passagem pelo ensino superior, atingir os objetivos que estipulou quando para aqui veio?</p>
13. Representações de sucesso	<p>13.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?</p>

APÊNDICE 3. Guião de Entrevista – Estudantes do 2.º Ciclo/Mestrado

DIMENSÕES	INDICADORES
1. Expetativas	1.1. Quais são as suas expetativas em relação seu mestrado, no que diz respeito (1) ao seu desenvolvimento intelectual, académico e pessoal; (2) ao desenvolvimento da sua carreira profissional; e (3) ao ambiente da instituição?
2. Escolha do ensino superior	2.1. Qual foi a sua motivação para frequentar este mestrado?
3. Escolha da instituição	3.1. Foi estudante de licenciatura nesta instituição? - se SIM : porque optou por prosseguir os estudos nesta instituição? - se NÃO : porque é que escolheu esta instituição para frequentar o mestrado? 3.2. Como efetuou essa escolha?
4. Escolha do curso de mestrado	4.1. Quais as razões que o levaram à escolha do curso de mestrado que frequenta?
5. Background familiar	5.1. Qual é a formação académica dos seus pais? 5.2. Qual é, aproximadamente, o rendimento do seu agregado familiar?
6. Integração/adaptação à instituição	6.1. Gosta da instituição que frequenta? 6.2. Como descreve o ambiente que envolve a instituição? 6.3. Como considera os horários e funcionamento dos serviços?
7. Adaptação ao curso	7.1. Gosta do curso de mestrado que frequenta? 7.2. Considera que está bem estruturado/organizado e que as suas disciplinas têm qualidade e relevância? 7.3. Considera que existe uma ligação entre os conteúdos curriculares e as saídas profissionais? 7.4. Quanto do seu tempo e energia dedica, em média, aos seus estudos? 7.5. Em termos de gestão do tempo, considera que a carga horária do seu curso lhe permite preparar-se em termos académicos?

DIMENSÕES	INDICADORES
8. Envolvimento em atividades extracurriculares	8.1. Pertence a alguma associação de natureza académica? 8.2. Envolve-se em atividades culturais, recreativas e/ou desportivas na instituição?
9. Relacionamento com pares	9.1. Como descreve a relação com os seus colegas em termos académicos e sociais (i.e., dentro e fora da sala de aula)?
10. Relacionamento com professores	10.1. Considera que existe uma boa relação entre os docentes e os estudantes? 10.2. Considera que existe facilidade no contacto com os docentes dentro e fora da sala de aula? 10.3. Considera que os docentes mostram disponibilidade de tempo para apoiar/interagir com os estudantes?
11. Experiência funcional	11.1. Como caracteriza a sua relação com o pessoal não docente? 11.2. Foi-lhe fácil aprender as regras e regulamentos desta instituição? 11.3. Foi-lhe fácil, quando cá chegou, orientar-se espacialmente no <i>campus</i> ? 11.4. Como considera, em termos burocráticos, o funcionamento da instituição?
12. Consecução dos objetivos educativos	12.1. Espera, no final da frequência do mestrado, atingir os objetivos que estipulou quando para aqui veio?
13. Representações de sucesso	13.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?

APÊNDICE 4. Guião de Entrevista – Presidente da Associação de Estudantes

DIMENSÕES	INDICADORES
1. Missão e objetivos	1.1. Quais são os objetivos que norteiam esta associação?
2. Apoio aos estudantes	2.1. Quais são as motivações que orientam os estudantes a integrarem a AE? 2.2. Que tipo de problemas são trazidos pelos estudantes quando procuram a AE? 2.3. De que formas responde a AE a esses pedidos? 2.4. Que tipo de estudantes procuram mais a AE? 2.5. Em que ano letivo estão os estudantes que mais procuram a AE para apoio à resolução de problemas?
3. Integração dos novos estudantes	3.1. Quais são as iniciativas que a AE leva a efeito para acolher e integrar os novos estudantes? 3.2 Qual é o apoio prestado pela AE aos novos estudantes?
4. Atividades curriculares e extracurriculares	4.1. Quais são as atividades promovidas pela AE para apoiar os estudantes no seu percurso académico? 4.2. Que tipo de atividades extracurriculares são levadas a cabo pela AE? 4.3. Qual é a adesão dos estudantes a essas atividades?
5. Estrutura organizacional	5.1. Como caracteriza a instituição em termos de: - espaços de estudo/aulas? - espaços de lazer/lúdicos? 5.2. Como caracteriza o ambiente que se vive no <i>campus</i> ? 5.3. Como perspetiva a participação dos estudantes na tomada de decisão institucional?
6. Relação com a Instituição	6.1. Como caracteriza as relações que os estudantes estabelecem nesta instituição, em termos de: - relação entre pares, quer em termos académicos, quer em termos sociais? - relação com docentes, dentro e fora da sala de aulas? - relação com os diversos serviços e com o pessoal não docente?

DIMENSÕES	INDICADORES
7. Representações de sucesso	7.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?

APÊNDICE 5. Guião de Entrevista – Representante dos Estudantes no Conselho Pedagógico

DIMENSÕES	INDICADORES
1. Função e objetivos	1.1. Qual a função do representante dos estudantes junto do CP? 1.2. Em termos pessoais, como perspetiva a sua função no CP?
2. Representação dos estudantes	2.1. Quais foram as suas motivações para se candidatar a este cargo? 2.2. Quais são as suas competências e poderes, enquanto representante dos estudantes, junto do CP? 2.3. Quais as vantagens para os estudantes de terem um seu representante no CP? 2.4. Que tipo de problemas/questões são trazidos por si, enquanto representante dos estudantes, às reuniões do CP? 2.5. Existe <i>feedback</i> da sua parte para com os estudantes que representa? Se sim, como é dado esse <i>feedback</i> ?
3. Relação com a Instituição	3.1. Como caracteriza as relações que os estudantes estabelecem nesta instituição, em termos de: <ul style="list-style-type: none"> - relação com a instituição em geral, com os diversos serviços e com o pessoal não docente? - relação entre pares, quer em termos académicos, quer em termos sociais?
4. Representações de sucesso	4.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?

APÊNDICE 6. Guião de Entrevista – Responsável institucional pelas áreas de Formação, Organização e Atividades Académicas e Estudantes

DIMENSÕES	INDICADORES
1. Estruturas, políticas e práticas internas	<p>1.1. Qual é a missão desta instituição?</p> <p>1.2. Qual é a visão do estudante por parte da instituição?</p> <p>1.3. Como é feita a comunicação institucional com os estudantes sobre os assuntos do seu interesse (conhecimento que ele possui acerca de regras académicas e sociais...)?</p> <p>1.4. Qual é o nível da participação dos estudantes na tomada de decisão institucional, entre outros, aos seguintes níveis: 1) elaboração de regras sociais; e 4) elaboração de regras académicas?</p> <p>1.5. Quais são as ações levadas a efeito no sentido de auscultar os estudantes sobre a sua experiência na instituição?</p> <p>1.6. Em termos da estrutura física da instituição, como considera a qualidade das instalações disponíveis (para a realização de atividades curriculares e extracurriculares)?</p> <p>1.7. Como caracteriza a extensão e qualidade dos serviços de apoio aos estudantes, em termos académicos (serviços académicos) e sociais (alimentação, saúde, apoio financeiro...)?</p> <p>1.8. Quais são as ações levadas a cabo pela instituição para integrar os novos estudantes?</p>
2. Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares	<p>2.1. Quais são as ações levadas a cabo junto dos estudantes relativamente à tutoria, aconselhamento e orientação vocacional?</p> <p>2.2. Quais as principais preocupações da instituição quando é elaborado o currículo de um curso de licenciatura ou mestrado?</p> <p>2.3. Existem diferenças significativas entre o currículo pretendido (i.e., o currículo formalmente veiculado) e o</p>

DIMENSÕES	INDICADORES
	<p>currículo promulgado (i.e., o currículo efetivamente posto em prática)? Se sim, a que se devem essas diferenças?</p> <p>2.4. Em termos de envolvimento dos estudantes na vida acadêmica, quer em termos acadêmicos, quer em termos sociais, quais são as oportunidades, estímulos e possibilidades para que esse envolvimento seja efetivo?</p>
3. Representações de sucesso	<p>3.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?</p>

APÊNDICE 7. Guião de Entrevista – Provedor do Estudante

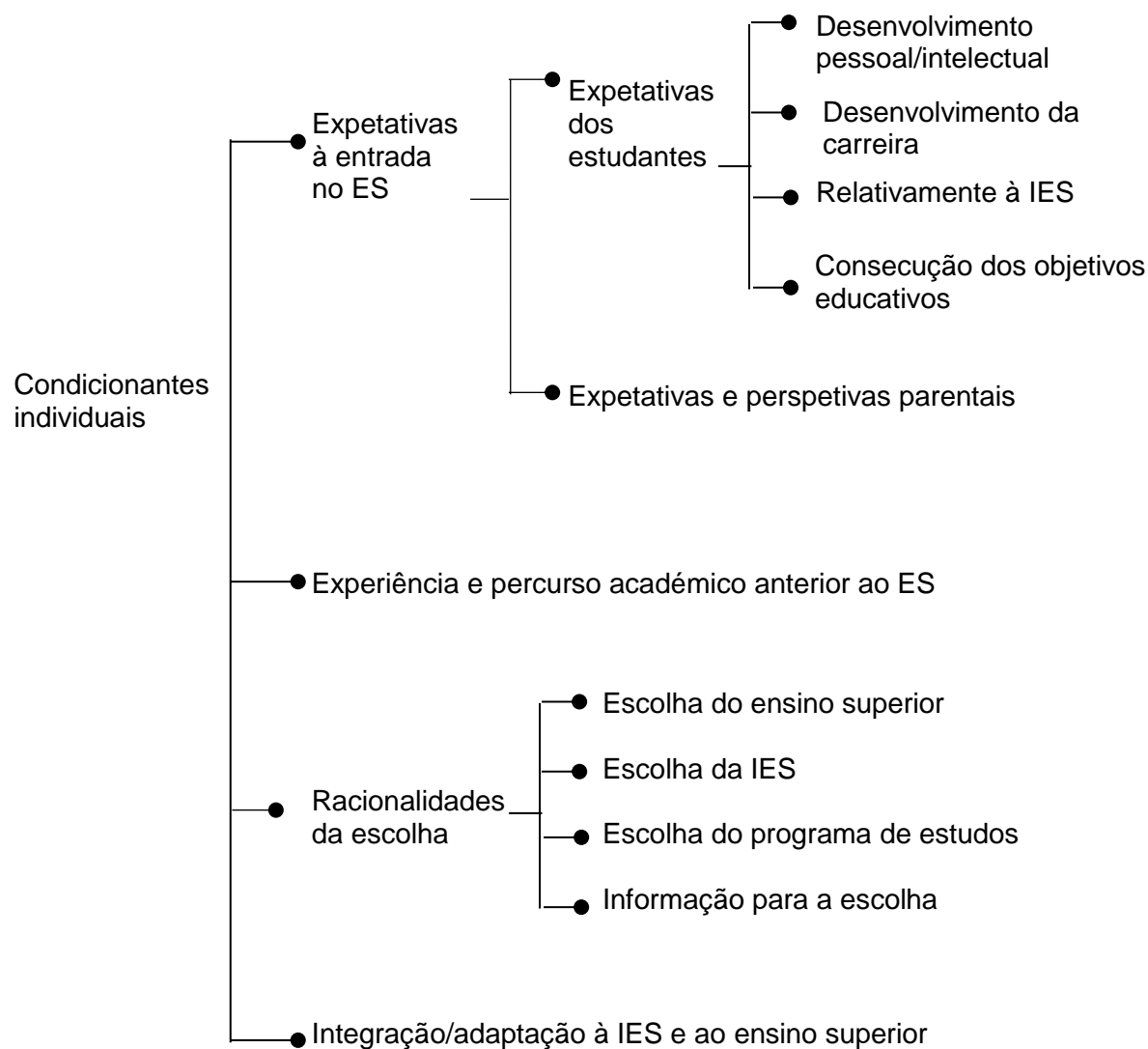
DIMENSÕES	INDICADORES
1. Missão e objetivos	<p>1.1. O Provedor do Estudante é um órgão criado recentemente nesta instituição. Qual é a sua missão e objetivos?</p> <p>1.2. Qual é o papel do Provedor do Estudante nesta instituição?</p>
2. Apoio aos estudantes	<p>2.1. Que tipo de problemas é trazido pelos estudantes quando procuram o Provedor?</p> <p>2.2. De que formas responde este órgão a esses pedidos?</p> <p>2.3. Que tipo de estudantes procura mais a ajuda do Provedor?</p> <p>2.4. Com que frequência recorrem os estudantes a este apoio?</p>
3. Integração dos novos estudantes	<p>3.1. Existem algumas iniciativas levadas a efeito por este órgão para acolher e integrar os novos estudantes?</p> <p>3.2. Qual é, especificamente e na prática, o apoio prestado pelo Provedor do Estudante aos novos estudantes?</p>
4. Estrutura organizacional	<p>4.1. Como caracteriza a instituição em termos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - espaços de estudo/aulas? - espaços de lazer/lúdicos? <p>4.2. Como caracteriza o ambiente que se vive no <i>campus</i>?</p> <p>4.3. Como perspectiva a participação dos estudantes na tomada de decisão institucional?</p>
5. Relação com a Instituição	<p>5.1. Como caracteriza as relações que os estudantes estabelecem nesta instituição, em termos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relação entre pares, quer em termos académicos, quer em termos sociais? - relação com docentes, dentro e fora da sala de aulas? - relação com os diversos serviços e com o pessoal não docente?
6. Representações de sucesso	<p>6.1. Como define sucesso de um estudante do ensino superior?</p>

APÊNDICE 8. Explicitação das dimensões de análise e categorias

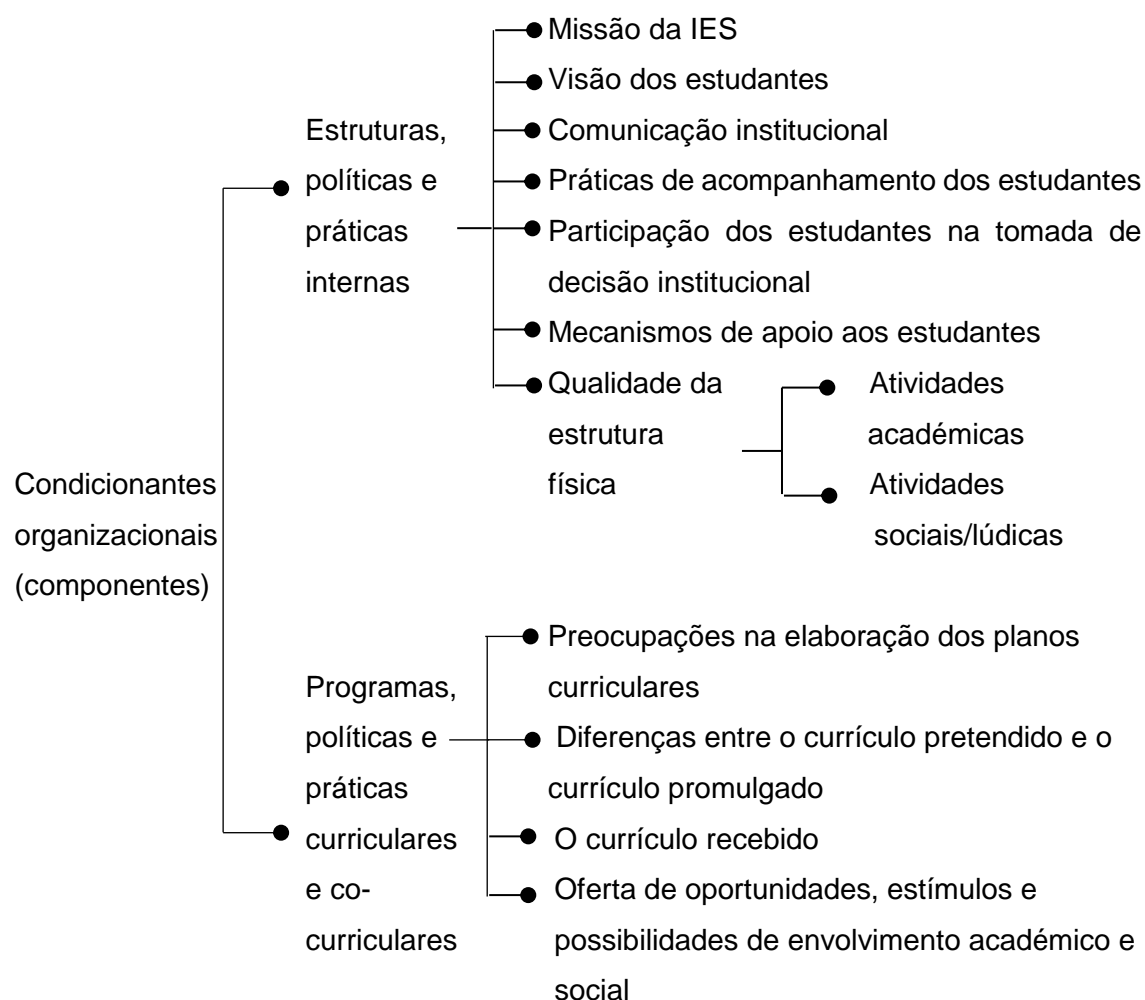
Dimensões de análise	Categorias	
Condicionantes individuais	Expetativas à entrada no ensino superior	Quando ingressam o ensino superior, os estudantes transportam consigo um conjunto de expetativas, opiniões e pontos de vista, fruto das suas interações passadas com outros significativos e das suas próprias experiências anteriores. Trata-se (i) das expetativas de desenvolvimento pessoal/intelectual; (ii) das expetativas de desenvolvimento e preparação para uma carreira; (iii) das expetativas em relação à IES, designadamente do ambiente que vão encontrar; (iv) das expetativas quanto à consecução dos objetivos educativos; e (v) das expetativas e perspetivas parentais.
	Experiência e percurso académico anterior ao ingresso no ensino superior	
	Racionalidades da escolha	Abordar-se-ão as racionalidades dos estudantes relativamente às seguintes escolhas: (1) escolha do ensino superior; e (ii) escolha da IES; (iii) escolha do programa de estudos, bem como a informação disponível para a escolha.
	Integração/adaptação à IES e ao ensino superior	
Condicionantes organizacionais	Estruturas, políticas e práticas internas:	Neste subgrupo de variáveis organizacionais incluem-se os indicadores que dizem respeito (i) à missão da IES; (ii) à visão dos estudantes por parte da IES; (iii) à comunicação institucional praticada; (iv) às práticas (ou sua ausência) de acompanhamento e auscultação dos estudantes; (v) à participação dos estudantes na tomada de decisão institucional; (vi) aos mecanismos de apoio aos estudantes (tutoria, aconselhamento e orientação vocacional, entre outros); e (vii) à qualidade da estrutura física da IES (instalações e equipamentos), condições e recursos para a realização de atividades curriculares e extracurriculares.
	Programas, políticas e práticas curriculares e co-curriculares:	Este subconjunto inclui (i) as preocupações na elaboração dos planos curriculares; (ii) as diferenças entre o currículo pretendido, isto é, as experiências curriculares formalmente veiculadas, e o currículo promulgado, ou seja, o currículo efetivamente posto em prática; (iii) o currículo recebido, que diz respeito às experiências dos estudantes com o currículo e em contexto de sala de aula, e que corresponde às perceções e experiências dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem; e (iv) a oferta, por parte da IES, de oportunidades, estímulos e possibilidades de envolvimento académico e social dos estudantes.
Experiência académica	Desta dimensão de análise fazem parte (i) a consecução dos objetivos educativos; (ii) a satisfação com o ciclo de estudos; (iii) os padrões de estudo; (iv) a relação/interação com os professores na sala de aula; (v) a relação/interação com os pares na sala de aula; (vi) a perceção da relevância e organização curricular; (vii) a metodologia e as práticas pedagógicas; e (viii) a utilização dos espaços de estudo.	
Experiência social	Incluem-se nesta de dimensão de análise: (i) a relação/interação com os pares fora da sala de aula; (ii) a relação/ interação com os professores fora da sala de aula; (iii) o envolvimento em atividades extracurriculares; e (iv) a integração/adaptação social (pelos pares e pela IES).	
Experiência funcional	Fazem parte da terceira e última dimensão de análise da experiência dos estudantes: (i) a interação operacional da experiência funcional; (ii) a orientação espacial no interior do <i>campus</i> ; (iii) o ambiente institucional percebido; e (iv) a relação/interação com o pessoal não docente.	
Representações de sucesso	Estão incluídas nesta dimensão as seguintes categorias: (i) medidas objetivas de sucesso; e (ii) medidas subjetivas de sucesso.	

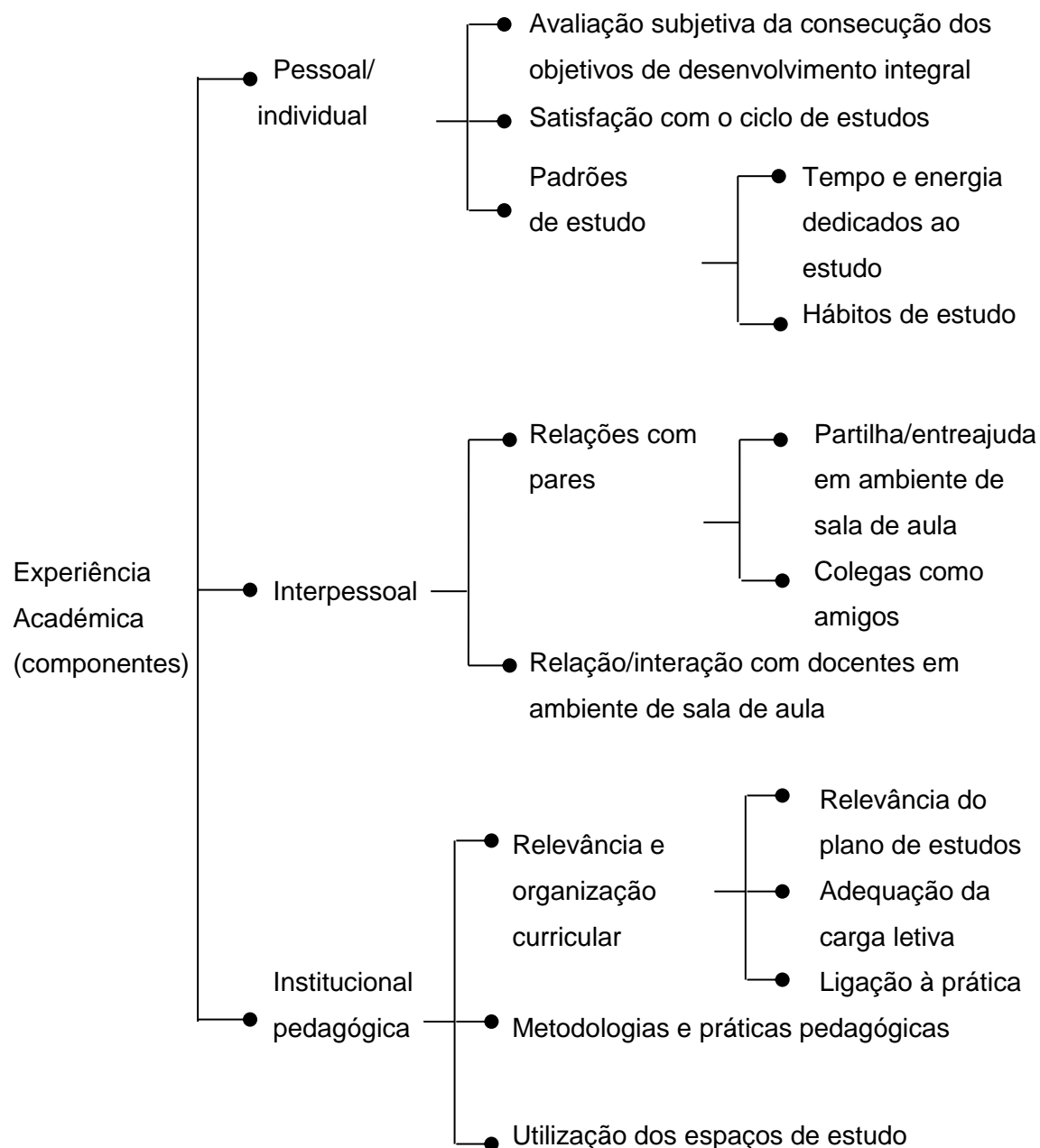
APÊNDICE 9. Categorias e Subcategorias da Análise dos Dados Empíricos

Apêndice 9A. Componentes constituintes das condicionantes individuais

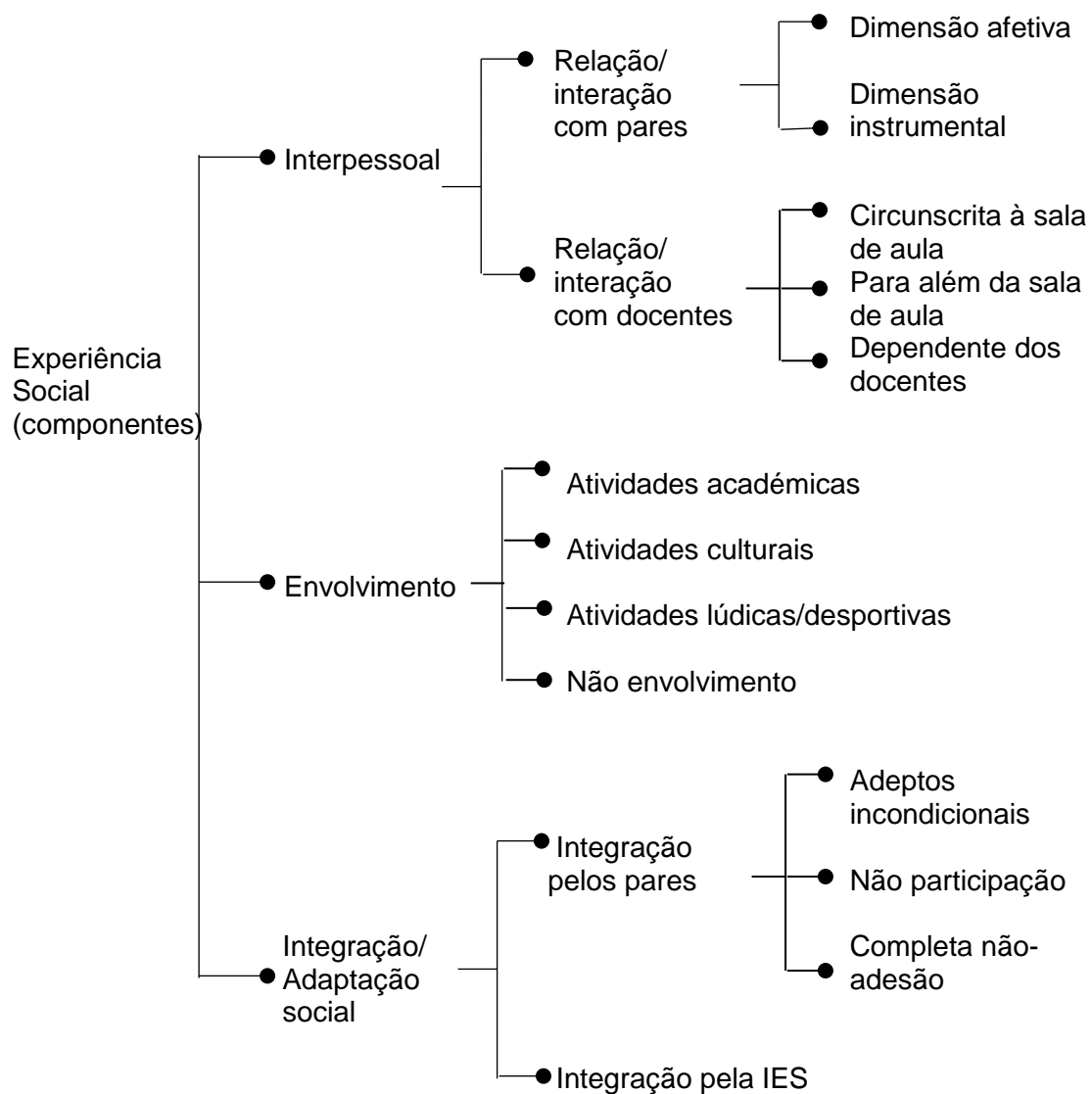


Apêndice 9B. Componentes constituintes das condicionantes organizacionais

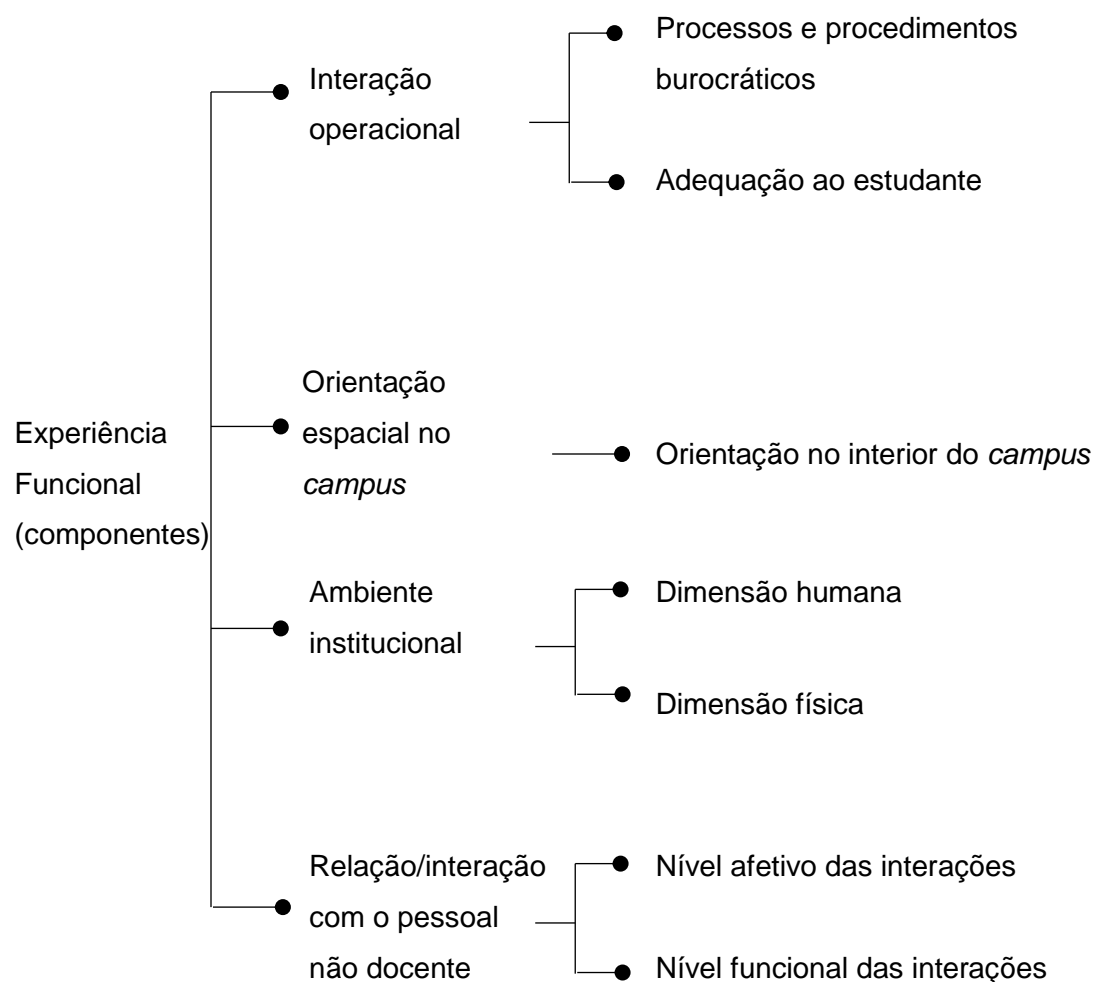


Apêndice 9C. Componentes constituintes da experiência acadêmica

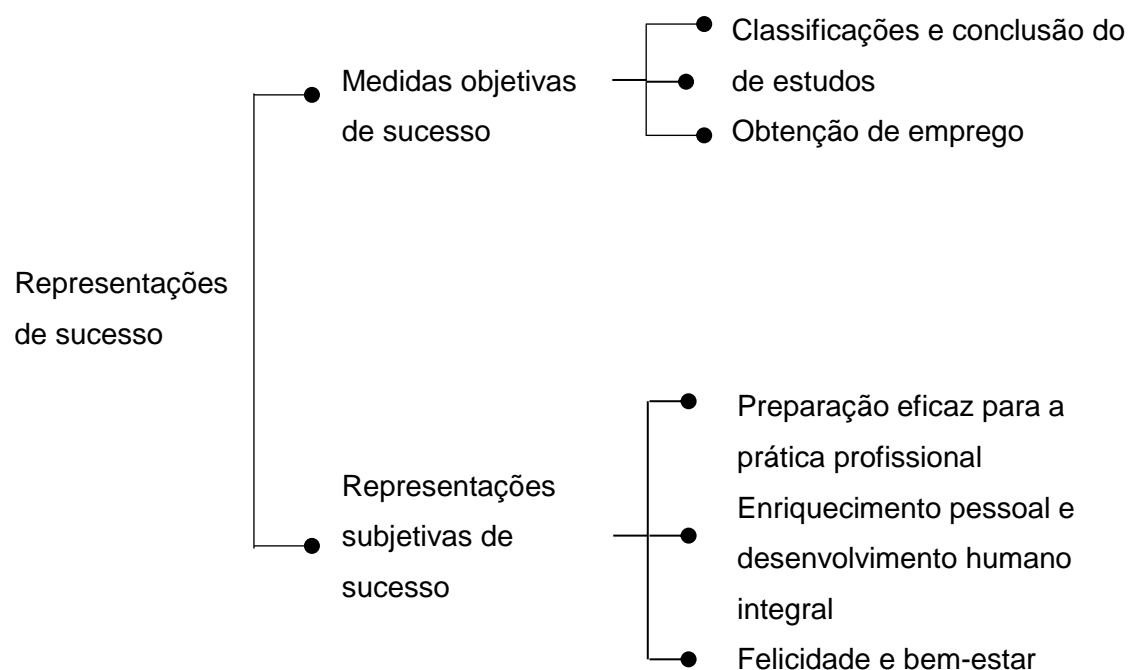
Apêndice 9D. Componentes constituintes da experiência social



Apêndice 9E. Componentes constituintes da experiência funcional



Apêndice 9F. Componentes constituintes das representações de sucesso



ANEXOS

ANEXO 1. Solicitação de Autorização para a Prossecução do Estudo Junto das IES



Matosinhos, 12 de Novembro de 2012

O CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, na qualidade de instituição de acolhimento, apoia o trabalho de investigação de Maria José Sampaio de Sá, doutoranda do Programa Doutoral de Estudos em Ensino Superior da Universidade de Aveiro.

O trabalho de investigação é subordinado ao tema *Sucesso dos estudantes e qualidade institucional. Contributos para a gestão estratégica das instituições de ensino superior em Portugal*, sob a orientação do Prof. Doutor Rui Santiago (Universidade de Aveiro) e Doutora Maria de Lourdes Machado (CIPES). A principal finalidade subjacente ao estudo é a de contribuir para a construção de conhecimento que auxilie o sistema de ensino superior português a melhor conhecer a sua população, nomeadamente tendo em vista perceber mais claramente em que medida o desempenho e, em última análise, o sucesso dos estudantes são influenciados por aspetos organizacionais e pessoais.

Nesta conformidade, venho por este meio solicitar autorização para que este estudo possa ser desenvolvido na _____, instituição de ensino superior selecionada para integrar a amostra. Esta colaboração terá a forma de entrevistas a estudantes e a líderes institucionais, bem como análise documental.

Certo de poder contar com a colaboração da Universidade dirigida por V. Exa., apresento os meus cumprimentos e fico ao inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos que entenda necessários.

Pedro Nuno Teixeira
Diretor do CIPES

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DE POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR

o Centro de
o Investigação de Políticas do
o Ensino Superior
o

Rua 1.ª de Dezembro, 399
4400-217 Matosinhos - PORTUGAL
Telef. +351.229.356.796 - Fax +351.229.390.790
Email: cipes@cipes.up.pt

ANEXO 2. Autorização das IES para a Realização do Estudo

Exm^o, Senhor
Director do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior
Professor Pedro Nuno Teixeira
Rua 1.^a de Dezembro, 399
4450-227 Matosinhos

sua referência	sua comunicação de	nostra referência	data
	12/11/2012	07/2013	25 de janeiro de 2013
Assunto Autorização para efetuar estudo na	mensagem Em resposta ao solicitado por V. Ex. ^a através de ofício de 12 de novembro de 2012, venho comunicar que a Universidade aceita colaborar no desenvolvimento do estudo subordinado ao tema <i>Sucesso dos estudantes e qualidade institucional. Contributos para a gestão estratégica das instituições de ensino superior em Portugal</i> e autoriza o desenvolvimento do trabalho de investigação, da doutoranda Maria José Sampaio de Sá, nesta instituição. Com os melhores cumprimentos, A Vice-Reitora		

Exmo. Senhor
Diretor do CIPES
Prof. Doutor Pedro Nuno Teixeira
Rua 1.º de Dezembro n.º 399
4450-227 Matosinhos

v. referência	v. comunicação	n. referência	Data
	2012.11.12	GR.051.11444-2012	2012.11.22
assunto <i>Realização do "Estudo Sucesso dos Estudantes e Qualidade Institucional. Contributos para a Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior" na Universidade</i>			

Recebemos a sua carta supra identificada na qual solicitava autorização para que o estudo relativo ao trabalho de investigação da Dra. Maria José Sampaio de Sá, intitulado "Sucesso dos Estudantes e Qualidade Institucional. Contributos para a Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior", pudesse ser desenvolvido na Universidade do

Tratando-se de um tema de inegável interesse para a Universidade e com a chancela de qualidade do CIPES, venho informá-lo de que a realização do mesmo foi autorizada. Desta autorização foi dado conhecimento aos Diretores das Faculdades, pelo que poderão ser contactados para este efeito.

Resta-me felicitar o CIPES por acolher este projeto e desejar os maiores êxitos à Dra. Maria José Sampaio de Sá para a realização deste estudo.

Apresento a V. Exa. os meus cumprimentos.

O Reitor,

Exmo. Sr.
Diretor do CIPES - Centro de Investigação de
Políticas do ensino Superior
Rua 1º de Dezembro 399
4450-227 Matosinhos

Sua referência:

Sua comunicação:

Nossa referência:

Data:

OF-SC_1334/2012

30/11/2012

Assunto: Trabalho de investigação de Maria José Sampaio de Sá

Exmo. Sr.
Diretor do CIPES

Na sequência do pedido formulado por V. Ex.ª, através do V. ofício de 12 de novembro, vimos por este meio, informar que o Instituto Politécnico do [redacted] tem todo o gosto em colaborar com o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, manifestando a nossa anuência para a realização do trabalho de investigação de Maria José Sampaio de Sá, doutorada do Programa Doutoral de Estudos em Ensino Superior, nas instalações do [redacted].

Com os melhores cumprimentos

O Presidente do [redacted]

